





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Educação especial (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Alessandra Danielli Messali Picharillo



realizeventos
Científicos & Editora



Educação especial (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial / organizadores, Paula Almeida de Castro, Alessandra Daniele Messali Picharillo - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
1112 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.000

ISBN 978-65-5222-018-9

1. Políticas educacionais. 2. Atendimento educacional especial. 3. Acessibilidade. 4. Deficiência. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Picharillo, Alessandra Daniele Messali.

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

ALESSANDRA DANIELE MESSALI PICHARILLO
ANDRÉ ALVES SANTIAGO
BEATRIZ ALVES DE DEUS BISPO
FABIO ALEXANDRE SANTOS
FRANCISCA SUELI FARIAS NUNES
FRANCYLLAYANS KARLA DA SILVA FERNANDES
HELEN CRISTIANE DA SILVA THEODORO
JAMMERSON YURI DA SILVA
LUCIANA MARIA DE SOUZA MACÊDO
MARA CRISTINA LOPES SILVA ARAÚJO
MARILIA CAROLLYNE SOARES DE AMORIM
MARLON TARDELLY MORAIS CAVALCANTE
NYSHERDSON FERNANDES DE BARROS
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
PHAGNER RAMOS TAVARES
SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
VÂNIA DA SILVA FERREIRA

PREFÁCIO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis educacionais e ainda, vem ao encontro de garantir o direito de uma educação acessível e de qualidade para todos. Entretanto, é possível observar que se trata de uma modalidade com muito por se defender e valorizar, demonstrando a relevância de se debruçar por estudos que são apresentados em eventos educacionais e e-books, como os desta obra.

Uma educação de qualidade ultrapassa o objetivo essencial da leitura e escrita com compreensão, ela permite ao estudante alcançar uma vida digna e autônoma, sendo um sujeito crítico capaz de tomar decisões e realizar escolhas por si mesmo. Para tanto, o ensino de todas as disciplinas deve ser pensado de maneira acessível e isso só é possível com o apoio do profissional de educação especial, que é formado para essa função.

Não é demérito algum que professores muito bem capacitados em suas respectivas áreas necessitem do apoio do professor de educação especial. Ora, não esperamos ou ao menos não deveríamos esperar, que o professor de matemática ministrasse aulas de inglês, tampouco o professor de história ministrasse aulas de física. No entanto, ainda encontramos resistência na compreensão do papel do professor de educação especial dentro das instituições educacionais em seus diversos níveis.

No entanto, os estudos contidos neste e-book denotam que os olhares estão expandindo o horizonte, ultrapassando o nível básico de educação, sobretudo a alfabetização. São estudos que nos levam a refletir sobre o direito de se aprender todo o conteúdo previsto para uma formação de qualidade. Ou seja, estudos que abordam estratégias de ensino para as diversas disciplinas do ensino básico, para conteúdos de ensino profissionalizante, para a formação em educação superior e para o mundo do trabalho.

Portanto, é com muita alegria, que os convido a uma imersão nos textos contidos neste e-book de altíssima qualidade, convido ainda para uma sincera reflexão sobre pensamentos e ideias que conduzem a um mundo capacitista, mesmo que não intencionalmente. Apenas alerta para um grande risco! O risco

de perceber que verdades absolutas não existem, o que significa que estamos em constante construção também profissionalmente.

Excelente leitura

Alessandra Daniele Messali Picharillo

Prof.^a Dr.^a em Educação Especial

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.001

**AÇÕES DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO E ESTUDANTIL NA
UDESC PARA A PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM DO PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR.....20**

Raquel Fröhlich

Márcia de Souza Lehmkuhl

Valenttina Schmidt Bilhar

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.002

**FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: AINDA
UM DESAFIO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS OU COM BAIXA
VISÃO 38**

Thiago Sardenberg

Helenice Maia

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.003

**ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E
SUPERAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....51**

José Átila Abreu de Sousa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.004

**LETRAMENTO MULTIMODAL, BILÍNGUE E TECNOLÓGICO NO
ENSINO DE SURDOS 67**

Fabiana Ferreira Braga Madeira

Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.005

**REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM SÍNDROME DE DOWN 85**

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne

Ana Aparecida de Oliveira Barby

Maria Luiza da Luz Munhoz

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.006

**RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO POR PESQUISADORES
NO NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E AÇÕES FRENTE À
DIVERSIDADE EDUCACIONAL: UM OLHAR PARA O TEA (NEADE-TEA) 103**

Maria Luiza da Luz Munhoz

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.007

**SURDEZ, LIBRAS E FAMÍLIA REVISÃO DE LITERATURA EM TESES E
DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DE 2012 A 2022 120**

Fernanda Cilene Moreira de Meira

Mônica Maria Farid Rahme

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.008

**INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS EM DIFICULDADES DE
LEITURA E ESCRITA: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO 140**

Priscilla de Albuquerque Almeida

Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.009

**RECURSOS DIDÁTICOS APLICADOS ÀS CRIANÇAS E
ADOLESCENTES AUTISTAS NO CONTEXTO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO DE LITERATURA 159**

Ádelly Kalyne da Silva Oliveira

Rauanne Thais Barbosa Ferreira de Lima

William Berg Lima da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.010

**PRÁTICA DOCENTE EM FÍSICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
UMA ANÁLISE DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS SURDOS NO IFMA,
CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO 179**

Aline Roberta Santos Cardoso Silva

Letícia Matos Castro

Marise Piedade Carvalho

Regiana Souza Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.011

**ENSINO DE MATEMÁTICA A PESSOAS COM DUPLA
EXCEPCIONALIDADE EM AUTISMO E ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO 203**

Ailton Barcelos da Costa

Alessandra D. M. Picharillo

Nassim Chamel Elias

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.012

**UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE
ACESSIBILIDADE NOS DIFERENTES SEGMENTOS EDUCACIONAIS E
SETORES DA SOCIEDADE CIVIL 220**

Luís Carlos dos Santos

Cristiano Maciano de Souza

Valdenira Carlos da Silva

Pedro Herlleyson Gonçalves Cardoso

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.013

**REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DE ACOMPANHAR
UM ESTUDANTE COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 238**

Vânia da Silva Ferreira

Nassim Chamel Elias

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.014

**FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....252**

Beatriz Vieira Barone

Marília Carollyne Soares de Amorim

Mariana Ferraz

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.015

PERFIL DO PROFISSIONAL DE APOIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR...270

Marília Carollyne Soares de Amorim

Mariana Ferraz

Beatriz Vieira Barone

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.016

**A FUNCIONALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL.....287**

Mariana Ferraz

Beatriz Vieira Barone

Marília Carollyne Soares de Amorim

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.017

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA:
ORIENTAÇÕES PARA OS SISTEMAS DE ENSINO.....304**

Leila Costa dos Santos

Ana Cristina Santos Duarte

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.018

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA
PARA ESTUDANTES AUTISTAS: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS.....319**

Ariane Luzia dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.019

**PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR:
PERSPECTIVAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....336**

Paula Roberta Galvão Simplicio

Thiago Eduardo Freitas Bicalho

Janaína Diniz Guedes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.020

**ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
RELATO DE EXPERIÊNCIA VOLTADA À INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS MENTAIS EM UMA INSTITUIÇÃO
PRIVADA DE FORTALEZA-CE.....353**

Érika Nunes Teles Torres

Âurea Júlia de Abreu Costa

Ana Paula Lima Barbosa

Bárbara Barbosa Nepomuceno

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.021

**A CONSTITUIÇÃO DE FAMÍLIA POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NO BRASIL - UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....370**

Helen Cristiane da Silva Theodoro

Carolina Severino Lopes da Costa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.022

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADS COM ALUNOS COM TDAH NA
FASE DE ALFABETIZAÇÃO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....395**

Laís Alice Oliveira Santos

Luana Araújo Serafim Chagas

Micaella Pessoa de Sousa Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.023

**INCLUSÃO E A RELAÇÃO ESCOLA E TRABALHO PARA PCD NO
NORDESTE: PANORAMA ATUAL À LUZ DA CAPES 410**

Carlos Eduardo Candido Pereira

Edna Maria de Jesus

Yara Fonseca de Oliveira Silva

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.024

EXPLORANDO A ESCRITA AUTÔNOMA DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA.....423

Beatriz Alves de Deus Bispo

Mariana Ferraz

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.025

PROCESSO DE INCLUSÃO DE MENINAS NEGRAS EM PROGRAMAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....440

Erica Dantas da Silva

Davi Milan

Ânglidimogean Barboza Bidô

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.026

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....447

Sandra Maria Andrade dos Santos Melo

Eduarda Aguilar Damásio

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.027

DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO 466

Joice Fernanda Pinheiro

Silvana Maria Moura da Silva

Andréa Carla Bastos Pereira

Clediane Alencar da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.028

DIFICULDADES E DESAFIOS DOS PROFISSIONAIS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NOS ATENDIMENTOS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SERVIÇOS DE INTERVENÇÃO PRECOCE.....480

Welaine Sales de Barros

Silvana Maria Moura da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.029

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
FORMAÇÃO DOCENTE NO FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS)..... 498**

Andréa Carla Bastos Pereira

Silvana Maria Moura da Silva

Joice Fernanda Pinheiro

Clediane Alencar da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.030

AValiação DA APTIDÃO E TALENTO MUSICAL..... 516

Fabiana Oliveira Koga

Rosemeire de Araújo Rangni

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.031

**CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO BILÍNGUE - AEEB NA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSOR LUIZ MARANHÃO FILHO NO ESTADO DO RIO GRANDE
DO NORTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 535**

Daniela Soares de Siqueira

Glaedes Ponte de Carvalho Sousa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.032

**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA VOLTADAS PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL..... 553**

Lucilene Lima dos Santos Vieira

Thiago Silva Araújo

Laíse de Jesus Leal Costa Sousa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.033

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OPERACIONALIZAÇÃO DA
ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
COM DISCENTES SURDOS..... 573**

Aline Mendes Medeiros

Silvana Maria Moura da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.034

**CURADORIA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA
ACESSIBILIDADE: GUIAS, FERRAMENTAS E TECNOLOGIAS PARA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....592**

Juliana de Brito Marques do Nascimento

José Rodrigues do Nascimento Neto

Franciela Félix de Carvalho Monte

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.035

**A VALORIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES COM NEE'S:
UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES PARA
UM ENSINO INCLUSIVO.....610**

Emanuelle Correia da Silva

Thâmara Santos Gomes Almeida

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.036

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR: CONTRIBUIÇÕES DO
PSICOPEDAGOGO.....627**

Thâmara Santos Gomes Almeida

Emanuelle Correia Da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.037

**PLANO EDUCACIONAL INDIVUALIZADO PARA CRIANÇA COM
CEGUEIRA: CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE.....640**

Kelly Guedes Soares

Márcia Duarte Galvani

Marcinete Ferreira Moreira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.038

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, FAMÍLIA E INCLUSÃO.....659

Renata Machado de Souza Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.039

A PERSPECTIVA DOS NOVOS LETRAMENTOS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS 682

Maria da Luz Oliveira Alves

Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.040

A ESCOLA INCLUSIVA: À LUZ DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 691

Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira

Heloiza Aline Pereira Silva

Olga Maria da Fonseca e Silva Dias

Vera Lúcia Rodrigues Paula

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.041

A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ...708

Olga Maria da Fonseca e Silva Dias

Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira

Vera Lúcia Rodrigues Paula

Andressa da Silva Sousa Siqueira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.042

PLANEJAMENTO DOCENTE PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 725

Andressa da Silva Sousa Siqueira

Olga Maria da Fonseca e Silva Dias

Vera Lucia Rodrigues Paula

Jackelinne Nathya De Sousa Nogueira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.043

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO 741

Vera Lúcia Rodrigues Paula

Andressa da Silva Sousa Siqueira

Olga Maria da Fonseca e Silva Dias

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.044

MOBILIDADE PENDULAR NAS REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL: ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA.....759

Angela Thaís Araújo de Almeida

Maria José Silva Lobato

Wilson Fusco

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.045

INCLUSÃO DOS ALUNOS TEA NA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....782

Irinaldo Carlos de Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.046

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DIGITAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....797

Fabiana Maria Barbosa de Sousa

Camila Barreto Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.047

CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO 812

Vania Silva Castro

Thatiane Santos Ruas

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.048

REPRESENTAÇÕES DA AUSÊNCIA DA ESCOLA ATRIBUÍDAS POR CRIANÇAS EM TRATAMENTO DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA) ...831

Karina Cristina Rabelo Simões

Maria da Piedade Resende da Costa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.049

O PARQUE SENSORIAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA.....851

Lícia Costa Farias

Raimunda Claudiana Elias Carvalho

Régia Costa Farias

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.050

AVALIAÇÃO INTERATIVA: BASE PARA O PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO.....869

Suzanli Estef

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.051

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE AÇÃO SOCIAL NA CIDADE DE MANAUS.....887

Débora Duarte da Cunha de Oliveira

Aldeneia Soares da Cunha

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.052

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA REGULAR: ESPALHANDO LIBRAS NO AR.....905

Rosiane Sousa Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.053

O PERFIL PROFISSIONAL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE CRATEÚS CEARÁ.....924

Antonio Wadan Gomes Cavalcante

Cibelle Eurídice Araújo Torres

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.054

UMA ESCOLA MUNICIPAL CARIOCA EM BUSCA DA INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO PEI NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.....942

Daniele Mattos do Nascimento Alberich

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.055

METODOLOGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA:

SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES 956

Adenaide Amorim Lima

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.056

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:

“SUPERCOMPENSAÇÃO” E “CAMINHOS ALTERNATIVOS” 979

Fabiana Ferreira Pinheiro

Mariana dos Santos Albuquerque

Isabel Matos Nunes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.057

PROMOVENDO A INCLUSÃO E A EQUIDADE: DESAFIOS E

ESTRATÉGIAS PARA UM CONTEXTO ESCOLAR JUSTO E IGUALITÁRIO 991

Tatiana Frazão Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.058

“ELE PRECISA SER LAUDADO PARA ENTRAR”: ANALISANDO

DISCURSOS DE DOCENTES SOBRE O LAUDO COMO UM DISPOSITIVO

DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ESCOLA..... 1005

Luciana Queiroz Fontenele

Maria Geny Lustosa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.059

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS

HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO UM BENEFÍCIO PARA TODA

ESCOLA..... 1024

Márcio José Linhares

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.060

ENSINO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FOCO EM

ALUNOS COM TEA 1042

Reginne Michelli Silva locca

Andréia Fernanda Silva locca

Fátima Aparecida da Silva locca

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.061

**ORDENAMENTO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ÀS DIRETRIZES OPERACIONAIS
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – REVISÃO
DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA..... 1055**

Robéria Vieira Barreto Gomes

Heloisa Fonseca Barbosa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.062

**EXPLORANDO ABORDAGENS PARA INDIVÍDUOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA REFLEXÃO SOBRE
DIFERENTES METODOLOGIAS..... 1075**

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

Andreia Mendes dos Santos

Bettina Steren dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.063

**A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO HOSPITALAR NA EQUIPE
MULTIPROFISSIONAL DE CUIDADOS PALIATIVOS PEDIÁTRICOS EM
PACIENTES HOSPITALIZADOS..... 1099**

Paola Ribeiro da Silva

Sandra Conceição dos Santos

Elisa Miranda Aires

AÇÕES DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO E ESTUDANTIL NA UDESC PARA A PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Raquel Fröhlich¹
Márcia de Souza Lehmkuhl²
Valenttina Schmidt Bilhar³

RESUMO

O presente estudo tem como propósito refletir acerca das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da Universidade de Santa Catarina (UDESC) dos cursos de ciências humanas, desde sua implementação, bem como suas contribuições para a política de permanências dos estudantes da Universidade. A política educacional no Brasil está apoiada em discursos inclusivos, sendo balizada em determinações internacionais que propõem a universalização de acesso ao sistema regular de ensino, o que impacta o acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem em todos os níveis de ensino. Para tanto, a pesquisa caracterizou-se de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e objetivo exploratório-descritivo. Os procedimentos metodológicos são do tipo bibliográfica e documental. Foram organizados em quatro etapas, sendo elas: análise de documentos legais e propositivos da educação e educação especial cotejando com a proposta vigente de organização do NUAPE; a verificação de registros dos atendimentos realizados com estudantes; o planejamento e organização das atividades do Núcleo; e as formações de seus integrantes, também os professores que atuam na universidade. O exame do material de pesquisa permite inferir que uma proposta de

1 Doutora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, raquel.frohlich@udesc.br;

2 Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, lehmkhms@gmail.com;

3 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, bilhar-valenttina@gmail.com;

acesso, permanência e aprendizagem no ensino superior deve buscar as diferentes faces da aprendizagem, focando em um trabalho de acesso, de apoio pedagógico, de formação docente e de orientação nas diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Núcleo de Apoio Pedagógico, Ensino Superior, Permanência, Acessibilidade, Acesso.

INTRODUÇÃO

A política educacional no Brasil tem avançado consideravelmente em direção a um discurso inclusivo, fundamentado por diretrizes e declarações internacionais que buscam a universalização do acesso ao sistema comum de ensino. Esse movimento é crucial, pois impacta diretamente a inclusão, a permanência e a garantia de aprendizagem de todas as pessoas em todos os níveis de ensino, promovendo uma educação mais equitativa e justa. Porém, tais avanços indicados nas políticas educacionais ainda produzem efeitos diferentes quando discutimos o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino superior.

Historicamente, a trajetória das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por exclusões severas. Até algumas décadas atrás, tais sujeitos eram frequentemente condenados à institucionalização em instituições públicas ou privadas pelo viés da filantropia, sendo privadas do direito à educação e, consequentemente, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades (JANUZZI, 2006). Essa realidade começa a mudar a partir da implementação de políticas educacionais inclusivas, internacionais e nacionais, que visam garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica. Como exemplo dessas políticas, podemos citar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015). Tais dispositivos normativos indicam, de diferentes formas, a garantia dos processos de escolarização na rede comum de ensino, bem como a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência. Esses encaminhamentos que indicavam a universalização de acesso e garantia de permanência na educação básica começam a ser incorporados de maneira mais tardia no ensino superior.

Nozu, Bruno e Cabral (2018) indicam que mudanças relacionadas ao ingresso no ensino superior, a partir dos anos 1990, possibilitaram iniciativas específicas em relação ao acesso de estudantes com deficiência em universidades.

Ao longo dos anos de 1990, os Planos Plurianuais (PPAs) e os Planos Nacionais de Educação (PNEs) são rediscutidos e as modalidades de ingresso ao Ensino Superior passam a ser colocadas em ques-

ção, tendo em vista tanto o aumento do número de conclusões no Ensino Médio, quanto os mecanismos seletivos subsequentes a percursos escolares deficitários no âmbito da Educação Básica. Esse movimento dialogaria com os preceitos da “Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (Unesco, 1998) e, naquele contexto, algumas iniciativas voltadas especificamente à promoção do acesso e permanência de estudantes [público-alvo da educação especial] no Ensino Superior eram já identificadas em instituições como: Universidade Federal do Paraná, em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Universidade Estadual de Campinas, em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e Universidade de São Paulo, em 1994 (Cabral, 2017). (NOZU; BRUNO, CABRAL, 2018, p. 106).

Mesmo com iniciativas incipientes de acesso de pessoas com deficiência na educação superior desde a década de 1990, é somente a partir dos anos 2000 que a perspectiva inclusiva começa a ser incorporada nesse nível educacional. Nozu, Bruno e Cabral (2018) salientam que a partir dos anos 2000 diferentes estratégias e recursos destinaram-se ao público da educação especial como forma de prover acesso, permanência e sucesso acadêmico dessa população nos espaços universitários. De forma bem específica, podemos destacar o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir (BRASIL, 2005). O Programa Incluir fomentou ações para a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Destacamos a relevância desse programa que foi, junto com a implantação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a LBI (BRASIL, 2015), essencial para a regulamentação e para a garantia de acesso e a permanência de pessoas com deficiência a maiores níveis de educação.

Diante desse breve panorama e como forma de continuar a discussão sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, o objetivo deste texto refletir acerca das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da Universidade de Santa Catarina (UDESC) dos cursos de ciências humanas, desde sua implementação, bem como suas contribuições para a política de permanências dos estudantes da Universidade. O NUAPE tem se destacado, no âmbito da referida universidade, como uma iniciativa fundamental na atuação sistemática e individualizada, promovendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e focando no processo de ensino e aprendizagem. Sua atuação não se limita apenas ao atendimento direto aos alunos; o núcleo também realiza orientações pedagógicas e investe na formação con-

tinuada de professores, criando um ambiente educacional mais preparado e sensível às necessidades dos estudantes com deficiência.

Além disso, o núcleo desempenha um papel importante na conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão e da acessibilidade. Realiza campanhas, oficinas e palestras que visam disseminar informações e promover uma cultura de respeito e aceitação das diferenças. Dessa forma, entendemos que a inclusão não se limita ao acesso físico ao ambiente educacional; ela envolve uma série de adaptações curriculares e pedagógicas que visam garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades acadêmicas.

O texto que segue está organizado da seguinte forma: a próxima seção apresenta as definições metodológicas deste estudo que se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e objetivo exploratório-descritivo. Os procedimentos metodológicos incluem a análise de documentos legais e propositivos da educação e da educação especial, verificação de registros de atendimentos, planejamento das atividades do núcleo e formação contínua de seus integrantes e dos professores da universidade. Na sequência, apresentamos os resultados e discussões que indicam que as ações do NUAPE contribuem para a efetivação de uma educação inclusiva na UDESC, através da concretização de ações que envolvem o acesso, o apoio pedagógico e a formação docente. Nas considerações finais ressaltamos a importância do apoio pedagógico focado no ensino e aprendizagem, como também na formação continuada de professores como política de permanência e inclusão dentro da universidade.

METODOLOGIA

O presente texto é resultado de uma pesquisa realizada de natureza aplicada e com abordagem qualitativa e objetivo exploratório-descritivo. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. A abordagem qualitativa se refere aos aspectos da realidade e centra suas discussões na descrição, explicação e compreensão de dinâmicas das relações sociais, produzindo novas informações acerca do fenômeno estudado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). O objetivo exploratório-descritivo permite dar maior visibilidade ao fenômeno através da

descrição do mesmo. Assim, importa destacar que a pesquisa realizada envolve a descrição e a análise de um contexto bem específico, a saber: o NUAPE da UDESC.

Criada em 1965, a UDESC tem uma estrutura multicampi e possui 13 centros distribuídos em dez cidades de Santa Catarina – além de cerca de 30 polos de apoio presencial para o ensino à distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Atualmente, a UDESC possui cerca de 14 mil estudantes matriculadas em mais de 60 cursos de graduação, presenciais e à distância.

O Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, situada em Florianópolis/SC, foi criada em 1963 como Faculdade de Educação, e se constituiu como a primeira do gênero no Brasil amparada na Lei de Bases de 1961, vindo a dar origem à UDESC, em 1965. Atualmente, a FAED oferta os cursos de graduação em Pedagogia, de Biblioteconomia, Geografia (Licenciatura e Bacharelado) e História (Licenciatura e Bacharelado). Além desses, a FAED conta com 5 programas de Pós-Graduação, ofertando 8 cursos entre mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados nas áreas vinculadas aos cursos de graduação.

O NUAPE se constitui em um núcleo de apoio pedagógico e estudantil que está situado e atua especificamente na FAED. O NUAPE responde administrativamente à direção geral da FAED e possui normativas específicas, que indicam sua organização e funcionamento, articulando ações que envolvem os diferentes cursos da FAED.

Para a realização da pesquisa nessas características, o procedimento metodológico utilizado foi a análise documental que envolve, respectivamente, “[...] fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37). Nesse sentido, foram analisados documentos legais e propositivos da educação e da educação especial, registros de atendimentos, planejamento das atividades do NUAPE e registros de formação continuada de seus integrantes e dos professores da universidade. A análise dos documentos ocorreu em quatro etapas distintas. A primeira etapa consistiu na análise de documentos legais e propositivos da educação e da educação especial, em comparação com a proposta vigente de organização NUAPE. Essa análise buscou identificar as diretrizes que fundamentam a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

A segunda etapa envolveu a verificação de registros dos atendimentos realizados com estudantes dos cursos de pedagogia, história, geografia e

biblioteconomia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), coletados semestralmente ao longo do ano de 2023. Essa verificação permitiu uma compreensão mais aprofundada das práticas e dos serviços oferecidos pelo NUAPE.

A terceira etapa contemplou a verificação do planejamento e da organização das atividades desenvolvidas pelo Núcleo, investigando como essas iniciativas se alinham às necessidades dos estudantes e às diretrizes de inclusão.

Por fim, a quarta etapa focou nas formações oferecidas aos integrantes do NUAPE e aos professores que atuam na universidade, analisando como essas formações contribuem para a capacitação e sensibilização em relação às práticas inclusivas.

Essas etapas, em conjunto, possibilitaram uma análise abrangente das ações do NUAPE, que envolvem o atendimento aos acadêmicos bem como a construção de um processo formativo permanente. Assim, é possível pensar que o funcionamento do NUAPE contribui para a política de permanência dos estudantes na universidade, promovendo uma reflexão crítica sobre a inclusão no contexto do ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos afirmar que a educação inclusiva está presente de forma sistemática nas políticas públicas. Isso se relaciona de forma direta à garantia de direitos e ao exercício da democracia, pressupostos estes que se encontram sob constante disputa a partir de influências e marcadores de diferentes ordens e que impactam na universalização do acesso à educação. Nozu, Bruno e Cabral (2018) indicam que

A perspectiva inclusiva atual tem se apresentado, de modo polisêmico, como elemento legítimo e recorrente na agenda das políticas públicas contemporâneas, articulando- -se, principalmente, aos corolários dos direitos humanos e da democracia, num complexo jogo de influências globais- -locais, ideológicas, econômicas, sociais e culturais que incide diretamente na democratização do acesso a todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro. (NOZU; BRUNO, CABRAL, 2018, p. 106).

Assim, as diferentes políticas, nacionais e internacionais, que versam sobre a educação inclusiva, produzem diferentes efeitos no que se refere ao entendi-

mento, à garantia de recursos e à implantação de estratégias para a efetivação e processos inclusivos. Garcia (2008) indica que as políticas de inclusão brasileiras são interpretadas frequentemente como sinônimos de acessibilidade, influenciadas de forma substancial pelas políticas internacionais. Kassar, Arruda e Benatti (2007) destacam alguns desses acordos internacionais, como Declaração de Jomtien sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas, Especiais (UNESCO, 1994), a Declaração de Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e indicam que tais políticas atribuem à educação a educação o papel “salvacionista” de solucionar os problemas sociais, de forma isolada e não universal, o que resulta apenas no acesso, sem o foco na permanência.

Os autores também destacam que ao criar políticas de inclusão cria-se o entendimento da existência de uma população excluída, relacionando às discussões sobre vulnerabilidade social e marginalização. Desta forma as políticas de inclusão são criadas de forma fragmentada e focalizada, disseminando os ideais neoliberais com políticas focais. Em tempos de neoliberalismo entendemos a população excluída no sistema capitalista como “uma ‘exclusão’ funcional ao sistema. As políticas de inclusão não superam essa exclusão/inclusão fundante no capitalismo, [...], apenas colaboram para o ‘ajustamento’ ou ‘acomodamento’ da relação entre capital e trabalho” (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 22). Assim, ao sobrepor a estrutura social excludente, as políticas educacionais neoliberais fortalecem a exclusão por estarem organizadas em uma sociedade que tem em sua natureza a exclusão (GARCIA, 2008, p. 21).

Bueno (2008) também pontua que cada vez mais o termo inclusão escolar tem sido utilizada de forma genérica, em documentos nacionais e internacionais, o que tem acarretado numa mudança referente ao papel da escola, não mais voltado ao conhecimento, mas sim ao social. A polissemia e quase que “banalização” do termo inclusão tem fragilizado a potência política do mesmo, no que se refere à construção de outras práticas pedagógicas que se ocupam, efetivamente, para a garantia de direitos no que se refere ao acesso ao conhecimento.

Ressaltamos que ao defendermos proposições inclusivas, precisamos debater, para além do acesso e socialização, o ensino de qualidade e a garantia

de aprendizagem. E tais discussões inferem na necessidade de problematizar o conceito de acessibilidade.

O conceito de acessibilidade está disposto na LBI (BRASIL, 2015), no artigo 3º, a saber:

I- acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, sem paginação).

É importante ressaltar que o conceito de acessibilidade, disposto na referida lei, é relevante e pertinente. Conforme disposto na LBI (BRASIL, 2015) o próprio termo acessibilidade está diretamente vinculado a um conceito instrumental, à eliminação de barreiras, tanto arquitetônicas quanto de comunicação, não somente para pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas. Nesse sentido, poderíamos compreender os processos de inclusão como garantia de acesso; ou seja, ao garantir instrumentos, recursos e espaços acessíveis os processos de inclusão estariam garantidos.

Porém, ao se tratar de processos educacionais (e que ultrapassam o acesso aos espaços ou ao uso de recursos), compreendemos que, por si só, a oferta de recursos acessíveis não garante processos educacionais inclusivos. Queremos demarcar que os processos de inclusão ultrapassam a garantia de acessibilidade, de diferentes ordens, e devem, obrigatoriamente, se ocupar da construção de aprendizagens. Com esse entendimento, questionamos: A acessibilidade sozinha resolve a questão do acesso e permanência no ensino superior? Ela garante que há condições para a apropriação dos conhecimentos? Entendemos que a acessibilidade é importante, incorpora a sociedade e a educação, mas não resolve uma questão que é ampla e complexa. De certa forma, podemos indicar que a acessibilidade, embora muitas vezes vista como, não é sinônimo de educação especial, mas sim de uma perspectiva política que não equivale, mas atinge uma população excluída pelo capital.

Tais discussões apresentadas, mesmo que de forma breve, no que se refere ao contexto das políticas educacionais inclusivas marcadas pelo neoliberalismo e pelo sistema capitalista, bem como conceito de acessibilidade, permitem

demarcar questões que atravessam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Conforme Lima e Carmo (2023)

a presença das pessoas com deficiência nos diversos espaços, inclusive no ensino superior, impulsiona e provoca mudanças, adaptações e transformações e, espera-se que elas ocorram e viabilizem a ampliação do número de estudantes e promovam a sua permanência na universidade. (LIMA; CARMO, 2023, p. 1139).

Nesse sentido, discutir a inclusão no ensino superior ultrapassa a oferta e ampliação de vagas, mas implica na organização de estratégias e produção de práticas que visam a permanência e sucesso acadêmico. Figueiredo et al (2011) indicam que

a educação superior também tem passado por transformações estruturais importantes, como, por exemplo, a implantação do sistema de cotas para alunos de escolas públicas, negros e/ou com deficiências. Esse novo cenário exige esforços para garantir a permanência, com qualidade, desses segmentos nas universidades brasileiras. Afinal, “acessar o ensino superior não garante o acesso ao saber”. (FIGUEIREDO et al, 2011, p. 188).

Corroborando com essa discussão, Faria et al (2021) indicam que é urgente a necessidade de buscar alternativas que visam à superação histórica de elitismo e exclusão que constituiu o ensino superior no Brasil. Nas palavras dos autores,

frente à pungente realidade contemporânea do ensino superior público brasileiro, é imperativo buscar novas formas de reflexão e de ação que visem o enfrentamento a esse estado de coisas com vistas à sua transformação, tendo em vista a real inclusão, que abrange não somente o acesso, mas também a permanência e, sobretudo, o sucesso, ou seja, a aprendizagem de todos e de cada estudante. A história educacional brasileira recente revela vários incentivos que buscaram minimizar/superar barreiras e permitir melhores condições de acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes; dentre esses dispositivos equitativos, pode-se citar a criação de sistemas de cotas, vestibulares diferenciados, programas de acompanhamento e monitoria pedagógica, além dos núcleos de apoio às pessoas com deficiência. Entretanto, atualmente se impõe um novo cenário político-econômico, no qual a dificuldade na manutenção de ações e estratégias de apoio diferenciado e o acesso a verbas e recursos se mostram desafiantes à perspectiva de uma educação efetivamente inclusiva. (FARIA et al, 2021, p. 02).

Nessa perspectiva de viabilizar o acesso e permanência no ensino superior de forma mais equânime, destacamos o Programa Incluir (BRASIL, 2005) e a PNEEPI (BRASIL, 2008), que são os documentos referência em relação a educação inclusiva no ensino superior. O Programa Incluir (BRASIL, 2005) financiou a criação e o funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Por sua vez, a PNEEPI (BRASIL, 2008) fortalece os encaminhamentos do Programa Incluir (BRASIL, 2005), indicando que as IES precisam se envolver no planejamento e organização de recursos afim de promover acessibilidade arquitetônica, nos sistemas de informações, na comunicação e nos materiais pedagógicos, além de processos seletivos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, ambos documentos possibilitaram a criação de núcleos de acessibilidade, para garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior.

A partir desses encaminhamentos legais no que fazem referência à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, apresentamos uma proposta de núcleo, que utiliza estratégias como o apoio pedagógico e o suporte didático-pedagógico aos professores e estudantes das IES, como forma de redução da exclusão acadêmica. Entendemos que uma proposta de núcleo de acessibilidade no ensino superior precisa se preocupar com os processos de aprendizagem dos estudantes, bem como com a formação inicial e continuada dos professores que atuam na universidade.

Apresentamos a organização de um Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) organizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), especificamente no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), como uma abordagem sistemática e integrada às necessidades destes estudantes. O Conselho Universitário (CONSUNI) da UDESC aprovou, em 2009, a Resolução nº 017 que regulamenta a política de inclusão dentro da universidade, mostrando uma preocupação com a educação na perspectiva inclusiva. A referida resolução indica o termo inclusão como processo que se realiza de forma sistemática e intencional focando no acesso à universidade por pessoas que, por seus atributos identitários, foram excluídas e historicamente privadas deste acesso, abrindo portas para um público além da educação especial.

Em conjunto a isso, a UDESC cria o Comitê de Articulação das Ações de Inclusão, como um espaço de debate sobre propostas e criação de políticas na perspectiva inclusiva, de forma permanente. O Comitê indicou a criação de núcleos setoriais, afim de trazer encaminhamentos mais completos sobre a

necessidade de cada centro, como também auxiliar nos debates. Cria-se então o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), aprovado em outubro de 2018 pela Resolução nº 50 do CONSUNI, funcionando através de um vínculo com a Pró-reitoria de Ensino. O NAE tem em sua proposta o acompanhamento educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e também das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que estudam na UDESC. Seguindo a regulamentação os demais centros da universidade desenvolvem seus próprios núcleos setoriais.

Porém, antes mesmo da organização e instalação de políticas institucionais na UDESC, a Direção Geral do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) cria, em 2016, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE).

O NUAPE se estabelece como um espaço de referência para o apoio pedagógico, buscando não apenas facilitar o acesso, mas também garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Com base na resolução que regulamenta o NUAPE (UDESC, 2020), uma das funções do núcleo é a oferta do atendimento pedagógico aos estudantes com deficiências dos cursos de biblioteconomia, pedagogia, geografia e história. Além disso, o NUAPE realiza atendimentos pedagógicos de acadêmicos que apresentam transtornos psiquiátricos e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), reconhecendo a diversidade das necessidades presentes na comunidade acadêmica, para além do público da educação especial.

No primeiro semestre de 2023, foram atendidos trinta estudantes pelo apoio pedagógico do NUAPE. Dos trinta estudantes atendidos, dezesseis deles receberam atendimento de forma individualizada, com professoras do departamento de Pedagogia, que possuem carga horária específica para isso. Os demais quatorze estudantes foram acompanhados por meio de orientações aos professores e também com adequações para o acesso ao currículo.

Uma das características mais significativas do NUAPE é a sua abordagem centrada no estudante, que considera as especificidades e as necessidades de cada pessoa. O acompanhamento é realizado em todas as etapas da trajetória acadêmica, permitindo uma intervenção mais eficaz e personalizada (SOUZA; KINCHESCHI, 2022). Essa individualização do apoio pedagógico é essencial para que os estudantes se sintam acolhidos e compreendidos em suas singularidades, promovendo um ambiente mais inclusivo.

Além do suporte direto aos alunos, o NUAPE desempenha um papel fundamental na formação dos docentes da FAED. Através de orientações pedagógicas e de acessibilidade, o núcleo promove a capacitação continuada dos professores, promovendo palestras e cursos extracurriculares, como cursos anti-violência e LIBRAS, que atendem à demanda tanto de estudantes quanto de docentes. Essas atividades são realizadas para fomentar uma discussão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas e para sensibilizar os educadores sobre a importância de um ensino que realmente acolha a todos.

Durante o primeiro semestre de 2023, foram atendidos estudantes com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiências múltiplas, altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos psiquiátricos. Conforme apontam Kraemer e Klein (2022), a organização de propostas que atendam às peculiaridades dos estudantes e promovam debates sobre inclusão no ensino superior é essencial para a construção de uma cultura inclusiva e para a efetivação de políticas de inclusão.

Os dados coletados neste estudo indicam que o NUAPE não apenas contribui para a inclusão de estudantes com deficiência na UDESC, mas também atua como um agente de transformação cultural dentro da instituição. Evidenciamos que uma abordagem integrada, que considere tanto o apoio ao estudante quanto a formação do professor, é fundamental para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos, reafirmando o compromisso da UDESC com a inclusão e a diversidade.

Entendemos que ao pensar políticas de permanência no ensino superior com uma perspectiva inclusiva é necessário pensar na formação dos docentes e discentes, é necessário pensar em meios de acesso ao conhecimento acadêmico, também em sua incorporação na prática docente. Temos a compreensão que para o acesso e a permanência é essencial que se tenha o foco no desenvolvimento dos conhecimentos e no atendimento das especificidades de aprendizagem.

Em todas as ações do NUAPE se perpetua o processo formativo, tanto para professores quanto para estudantes, nas questões de apoio pedagógico, nas necessidades educacionais especiais, na formação continuada no campo da educação especial e também em situações de vulnerabilidade. Para chegar a uma educação inclusiva afetiva é necessário que tenhamos debates sobre os

processos formativos e sobre as formas de ensino e aprendizagem dos discentes e docentes universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi refletir acerca das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da Universidade de Santa Catarina (UDESC) dos cursos de ciências humanas, desde sua implementação, bem como suas contribuições para a política de permanências dos estudantes da Universidade. Para tanto, realizamos, metodologicamente, uma pesquisa de abordagem qualitativa, e de análise documental.

Para isso, trouxemos o contexto das proposições políticas na área da educação especial no Brasil, aferindo com documentos voltados ao ensino superior. Destacamos que as políticas de educação brasileiras têm um viés voltado para a democratização do acesso à educação através da perspectiva inclusiva. Em outras palavras, a instalação de políticas educacionais inclusiva no Brasil permite que diferentes pessoas tenham acesso à educação e, nessa discussão, ao ensino superior, e por conseguinte, um sentimento de pertencimento ao sistema educacional brasileiro independente de condições sensoriais, físicas e cognitivas. Embora haja avanços através do acesso, a organização das políticas inclusiva focaliza em categorias e se sobrepõem aos documentos normativos. Bueno (1993) e Garcia (2008) nos indicam como estas políticas tentam ocultar as diferenças de classes, se sobrepondo a estrutura excludente proveniente do neoliberalismo, o que acaba por excluir ainda mais.

Em relação ao processo de inclusão no ensino superior, entendemos que os estudantes estão avançando em seu nível de educação, mas não estão nesse espaço apenas para a socialização. Esse entendimento pode estar atrelado a própria condição polissêmica da palavra inclusão disposta nas diferentes políticas nacionais e internacionais, bem como à sua relação quase que naturalizada com o conceito de acessibilidade. Compreendemos e reafirmamos que o processo de inclusão não se efetivam, apenas, com a oferta de recursos de acessibilidade e, por isso precisamos discutir as práticas individualistas, capacitistas e meritocráticas no ensino superior.

Como forma de apresentar outras práticas de inclusão no ensino superior, optamos por apresentar uma proposta de um núcleo de apoio pedagógico,

desde sua criação até o seu funcionamento dentro da universidade pública, mais especificamente estadual em Santa Catarina.

Apesar das ações desenvolvidas pelas propostas do Programa Incluir (BRASIL, 2005) que disponibiliza recursos acessíveis específicos, tais ações se mostram insuficientes para alcançar a complexidade do desenvolvimento da educação especial no ensino superior. Os núcleos de acessibilidade no ensino superior ainda carecem de um regramento específico e de discussões pedagógicas aprofundadas sobre as ações que esses núcleos devem implementar, como o foco nas diferentes formas de aprendizagem, no acesso, no apoio pedagógico, de formação e orientação docente em relação as diversas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Neste cenário, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) se destaca como uma iniciativa de vanguarda, atuando por meio do apoio pedagógico e da formação docente. Suas atividades são voltadas para promover o diálogo e a reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais acolhedor e inclusivo.

Entendemos que, para que as políticas de inclusão sejam verdadeiramente efetivas, é fundamental que sejam desenvolvidas com foco não apenas no acesso, mas também na permanência dos estudantes. Isso implica a necessidade de um suporte pedagógico robusto, que inclua a formação inicial e continuada do corpo docente, bem como orientações sobre as diversas formas de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades de cada estudante.

Além disso, os resultados da pesquisa abrem espaço para futuras investigações na área, sugerindo a necessidade de novas pesquisas que explorem as práticas e desafios enfrentados por núcleos como o NUAPE, bem como o impacto dessas práticas na experiência acadêmica dos estudantes com deficiência. O diálogo com as análises apresentadas ao longo do estudo é crucial para a construção de um conhecimento mais sólido e para a formulação de políticas públicas que realmente atendam às demandas da inclusão no ensino superior. Assim, a continuidade dessas discussões e a ampliação das investigações são essenciais para avançar na construção de um sistema educacional que promova a equidade e o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Incluir**: acessibilidade à Educação Superior. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. Educ., 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.

FARIA, Paula Maria Ferreira de et al. Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e35389, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1981-04312021000100106&lng=pt&nrm=iso>. Epub 18-Fev-2021. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35389>.

FIGUEIREDO, Arlete Carvalho, et al. Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**[online]. Salvador: EDUFBA, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BATISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Karla Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Monica C. M.; ARRUDA, Elcia. E.; SANTOS-BENATTI, Marielle. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meirelles. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAEMER, Graciele Marjana; KLEIN, Rejane Ramos. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA. In.: LEHMKUHL, Márcia de Souza; FRÖHLICH, Raquel (Orgs.). **Inclusão no Ensino Superior: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC**. Campo Grande: Editora Inovar, 2022.

LIMA, Aleska Trindade; CARMO, Maria Andréa Angelotti. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1132–1150, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708>

NOZU, Washington Cesar. Shoiti.; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 105–113, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/abstract/?lang=pt#>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Assinado em Nova York em 30 de março de 2007**. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>

SOUSA, Gustavo Rugoni de; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza. ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA (NUAPE/FAED/UDESC). In.: LEHMKUHL, Márcia de Souza; FRÖHLICH, Raquel (Orgs.). **Inclusão no Ensino Superior: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC**. Campo Grande: Editora Inovar, 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990, não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/3oHHF02>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Conselho Universitário. **Resolução nº 017. Cria e regulamenta a política de inclusão na UDESC**. Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://www.secon.udesc.br/consuni/resol/2009/017-2009-cni.pdf>

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Conselho Universitário. **Resolução nº 050. Regulamenta a constituição e funcionamento do Núcleo de Acessibilidade Educacional da UDESC**. Santa Catarina, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7082/Resolu__o_Consuni_NAE_1573_7581474758_7082.pdf

FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: AINDA UM DESAFIO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS OU COM BAIXA VISÃO

Thiago Sardenberg¹
Helenice Maia²

RESUMO

Este trabalho apresenta a proposição de um Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual, tomando a Pedagogia Crítico Libertadora de Paulo Freire como norteadora e a Educação em Direitos Humanos como eixo articulador do curso. Esta proposta está implicada em consolidar a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente e a enfrentar os desafios impostos pela Tecnologia Assistiva à atividade e à participação da pessoa com deficiência visual, comprometida com a participação cidadã, com o combate a todas as formas de violação dos Direitos Humanos e dedicada a formar professores empenhados em lutar por uma formação humana, transformadora, emancipatória e integral, respeitando as necessidades específicas e incentivando as potenciali-

- 1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em Neurologia e Neurofisiologia Aplicada à Reabilitação pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Orientação e Mobilidade do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro – Brasil, tsardenberg@gmail.com;
- 2 Pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Representações Sociais, Subjetividade e Educação pela Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialista em Dificuldades de Aprendizagem pelo Instituto de Pesquisas Socio-Pedagógicas (IPSP-RJ) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro – Brasil, helemaia@uol.com.br.

dades dos alunos com Deficiência Visual. A relevância deste curso pauta-se numa proposição precursora no cenário educacional brasileiro e no preenchimento de importante lacuna da formação de professores, uma vez que não há curso em nível superior direcionado exclusivamente à formação docente que focalize o atendimento às necessidades educativas específicas do aluno com Deficiência Visual. Essa proposta resultou de uma pesquisa que investigou como conceito de Tecnologia Assistiva, definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas como uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que objetiva promover a funcionalidade da Pessoa com Deficiência ou com mobilidade reduzida, está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados pelo Instituto Benjamin Constant. Os projetos foram analisados em seu conteúdo e os achados indicaram não apenas que o conceito de TA presente nesses documentos se restringe, particularmente, a recurso como também que a formação oferecida é generalista e insuficiente para o atendimento das particularidades do público-alvo atendido, gerando graves prejuízos no processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação docente, Instituto Benjamin Constant, Curso de Graduação de Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual, Educação em Direitos Humanos, Componentes curriculares específicos da educação da Pessoa com Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo relativamente novo no Brasil, utilizado a pouco mais de uma década, tendo sido definido em 2007 pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Embora o conceito tenha sido aprovado há mais de uma década no país, uma instituição educacional no Rio de Janeiro já demarcava o uso de tecnologia específica para alunos com deficiência visual. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente nomeado Instituto Benjamin Constant (IBC), desde a sua fundação em 1854 promovia o uso do Sistema Braille, o que possibilitava o acesso à escolarização desses alunos. Portanto, por ser o IBC a primeira instituição para pessoas com deficiência visual na América Latina, por seu histórico de utilização de tecnologias específicas para promover a aprendizagem, assegurar a inclusão e propiciar a essas pessoas a conquista e o exercício da cidadania, e por sua permanente preocupação com a formação e o trabalho de professores que atuam na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, realizou-se uma pesquisa que objetivou analisar como o conceito de TA foi apropriado por esta instituição e como estava presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio por ela ofertados, uma vez que desde a sua inauguração estavam previstos em seus regulamentos e regimentos, a educação e a capacitação profissional por meio de recursos, metodologias, estratégia, práticas e serviços específicos para pessoas com deficiência visual.

Salientamos que os cursos técnicos em Artesanato, Massoterapia, Instrumento Musical e Revisão de Textos no Sistema Braille são exclusivos para alunos com deficiência visual e este último é pioneiro no Brasil. A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa e o paradigma adotado foi o do construcionismo social. Os Projetos Pedagógicos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e a partir desta foram construídas duas categorias: Educação e Tecnologia.

Apuramos o trabalho que o IBC vem desenvolvendo na área da formação docente desde a década de 1940, por meio do curso Didática de Cegos, posteriormente denominado Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, de caráter teórico-prático, ministrado com frequência regular nas dependências do Instituto para professores de todo o Brasil. Além deste curso, o IBC promoveu cursos de pós-graduação *lato sensu* em parcerias com outras instituições até 2018. São oferecidos também cursos de formação continuada (extensão e aperfeiçoamento) tanto no IBC quanto em parcerias com outras instituições, nas diversas temáticas relacionadas a Deficiência Visual.

Com relação aos projetos analisados, foi destacada a formação generalista e insuficiente para atendimento das particularidades do público-alvo da Educação Especial, o que gera um grave prejuízo no processo de aprendizagem dos alunos e que não condiz com as premissas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação em 2008, e que fomentou o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos do Espectro Autista (BRASIL, 2008). A respeito da apropriação do conceito de TA, identificamos que este se refere particularmente ao uso de recursos associado diretamente a “tecnologias”, promovendo a exclusão dos demais termos que compõem o conceito. Apesar de o IBC fomentar a formação de professores há muitas décadas, ainda não atende plenamente às especificidades do trabalho docente a ser desenvolvido com essas pessoas e não explora os termos que compõem o conceito de TA, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual e essenciais para a promoção de sua funcionalidade.

A partir dos achados dessa pesquisa foi elaborada uma proposta de Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual que ora apresentamos.

O CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual tomou a Pedagogia Crítico Libertadora de Paulo Freire como norteadora e a Educação em Direitos Humanos como seu eixo articulador. Aspira a ser pioneiro no campo da Educação Superior, formando professores

compromissados com “a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana” (BRASIL, 2018, p. 10) e “a pluralidade e a alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2018, p. 18), atendendo às necessidades específicas do aluno cego e com baixa visão.

O objetivo geral do curso é formar professores comprometidos com a formação para a cidadania, com o combate a todas as formas de violação dos Direitos Humanos e empenhados em lutar por uma formação humana, transformadora, emancipatória e integral, atendendo as necessidades específicas, prioritariamente, do aluno cego e com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira.

Os objetivos específicos são: perceber o aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira como um ser cognoscente, independentemente da condição que o afeta, respeitando sua potencialidade, funcionalidade, possíveis carências e déficits, origem social, cultural e econômica; conhecer as necessidades educativas do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira; entender o processo de aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira incentivando suas potencialidades; desenvolver competências relativas às áreas de conhecimentos e habilidades cognitiva, motora, sensorial e socioafetiva que compõem a educação do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira; aplicar procedimentos didático-metodológicos concernentes ao processo de ensino que facilitem a aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual ou surdocegueira e utilizar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Educacionais (TE) e Tecnologia Assistiva (TA) no processo de ensino e aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira, visando sua inclusão escolar e social, independência, autonomia e qualidade de vida.

O curso justifica-se pela carência de profissionais qualificados para atender a alunos com necessidades educativas específicas, pela complexidade que se revela na aprendizagem desses alunos e pelos impactos e as implicações funcionais ocasionados por essa deficiência no âmbito educacional e na vida, além das questões pedagógicas que envolvem as inúmeras peculiaridades educativas

das pessoas cegas ou com baixa visão, estando aí incluída a TA, cuja finalidade é a promoção da autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da Pessoa com Deficiência. Justifica-se também pela deficiência visual ter sido a mais prevalente nos censos de 2000, 2010 e a segunda mais prevalente no Censo de 2022 (IBGE, 2000, 2010, 2022).

A relevância deste curso pauta-se numa proposição precursora no cenário educacional brasileiro e no preenchimento de importante lacuna da formação de professores, uma vez que não há curso em nível superior direcionado exclusivamente à formação docente que focalize o atendimento às necessidades educativas específicas do aluno com Deficiência Visual.

Questões atinentes à Deficiência Visual servem, portanto, como pano de fundo para o desenvolvimento de ações pedagógicas que visam a atender as múltiplas especificidades que urgem ser compreendidas pelas escolas, professores e demais profissionais do campo educacional, a fim de que o aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira receba uma educação que promova sua ascensão intelectual, social e humana, efetivando uma proposta ampla e genuína de inclusão.

O perfil do profissional a ser formado pelo Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de graduação em licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e transversalmente com a compreensão de que na “inclusão e emancipação política e social da pessoa com deficiência há uma dimensão fundamental que é sua participação e organização política, protagonizando a defesa pelos seus direitos” (SANTOS; LEGORE, 2016, p. 55).

Ao profissional a ser formado pelo curso proposto será permitido: pesquisar, analisar e aplicar os resultados decorrentes de investigações realizadas no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, sobretudo, da Deficiência Visual; atuar no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições da educação básica, ancorando-se na ética, acessibilidade, transparência, efetividade, inovação, cooperação e compromisso social como ser humano, cidadão e profissional, visando minimizar suas próprias barreiras atitudinais que dificultam ou impedem a participação

do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira tanto no processo educativo quanto na vida.

O profissional formado pelo Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual atuará minimamente em quatro grandes áreas: nas escolas de ensino regular, nas instituições de ensino especial, na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos na sala de recursos multifuncionais ou classes especiais, aos alunos com Deficiência Visual, atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, Ensino Superior e na Educação de Jovens e Adultos, enfatizando o trabalho colaborativo nas ações pedagógicas, com as famílias e com os profissionais da educação e saúde envolvidos; junto às equipes de secretarias e diretorias tanto de ensino comum quanto de ensino especializado; em serviços de apoio pedagógico especializado, ofertados em classes hospitalares, nos serviços de ensino itinerante, nos serviços de ensino domiciliar; em serviços especializados que englobam a adaptação, criação e confecção de materiais didáticos.

Ao longo do curso espera-se que o egresso desenvolva as seguintes competências: compreender que a área da Educação em suas abordagens antropológica, histórica, filosófica, sociológica, psicológica e política está em constante processo de mudança; entender as necessidades educativas específicas do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira para que este possa atuar com dignidade tanto na escola quanto na vida; acompanhar continuamente o processo educativo para o atendimento às necessidades educativas específicas dos alunos cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira; identificar as possibilidades do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira, individualizando e flexibilizando a ação pedagógica a fim de maximizar suas potencialidades; conhecer, explorar e utilizar recursos, metodologias, estratégias, práticas, técnicas e materiais específicos para o ensino do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira firmados por padrões de prática ética e profissional; ensinar em diferentes ambientes de aprendizagem e escolarização, envolvendo-se em diferentes atividades profissionais.

O curso, proposto no formato presencial, com carga horária total de 3.200h e dividido em oito semestres está estruturado a partir de seis eixos: (1) Fundamentos da Educação; (2) Educação Especial com foco na Deficiência Visual; (3) Estágio Supervisionado; (4) Trabalho de Conclusão de Curso; (5)

Disciplinas Optativas e (6) Atividades Acadêmicas de Extensão. Estes eixos estão em constante articulação, visando a consolidação do perfil do profissional formado pelo curso.

O primeiro eixo, Fundamentos da Educação, objetiva compreender a Educação em sua complexidade a partir das abordagens antropológica, filosófica, histórica, política, psicológica e sociológica, assim como o papel do professor do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira e seu compromisso com a inclusão desses alunos na escola e na vida. A carga horária deste eixo é de 840 (oitocentas e quarenta) horas, distribuídas ao longo de oito semestres.

O segundo eixo, Educação Especial com Foco na Deficiência Visual, objetiva contemplar a funcionalidade do aluno com Deficiência Visual, propiciando que os futuros professores possam apreender os mecanismos intrínsecos e extrínsecos que possibilitam o aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira desenvolver-se de acordo com suas condições físicas, cognitivas, sensoriais e psicossociais em cada etapa do seu processo evolutivo. Nesse eixo estão incluídos, dentre outras disciplinas, os componentes curriculares específicos da educação da Pessoa com Deficiência Visual - Orientação e Mobilidade (OM), Atividades da Vida Diária (AVD), Soroban e Escrita Cursiva, previstos pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 1995), além do Sistema Braille. Esses componentes curriculares não são ofertados na formação inicial docente, o que acarreta grave prejuízo no processo educacional do aluno com deficiência visual, pois estes favorecem a promoção da independência e da qualidade de vida destas pessoas, auxiliando-as na construção de sua autonomia. A carga horária deste eixo é de 1.560 (hum mil quinhentas e sessenta) horas, distribuídas ao longo de oito semestres.

Embora o Sistema Braille não seja considerado um componente curricular específico da educação do aluno com deficiência visual é por meio deste sistema que as pessoas cegas ou educacionalmente cegas³ leem e escrevem. Salientamos que um curso introdutório de técnicas de leitura e escrita no Sistema Braille não é suficiente para que o professor tenha domínio do referido sistema e a eleição de metodologias, estratégias e recursos mais adequados ao processo de ensino-aprendizagem do aluno cego ou com baixa visão usuários destes

3 Considera-se educacionalmente cego o aluno que utiliza o Sistema Braille ainda que este possua visão residual funcional.

pontos em relevo não se dará de maneira satisfatória. Este curso é apenas uma das formações específicas e necessárias para o trabalho docente com alunos deficientes visuais, embora nem todo o aluno utilize esse sistema.

Em relação a OM, esta deve ser compreendida como um binômio indissociável a partir de duas capacidades básicas essenciais: a orientação, que é uma capacidade aprendida, e a mobilidade, que é uma capacidade inata do indivíduo. Como explica Felipe (2018, p. 8),

a Orientação para a pessoa com deficiência visual é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente. Saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. A pessoa pode usar a audição, o tato, a cinestesia (percepção dos seus movimentos), o olfato e a visão residual (quando tem baixa visão) para se orientar.

Ainda de acordo com Felipe (2018), a pessoa com deficiência visual pode se movimentar com a ajuda de uma outra pessoa – Guia Vidente; usando seu próprio corpo – Autoproteções; usando uma órtese – Bengala Longa; usando um animal – Cão-Guia; usando a tecnologia – Ajudas Eletrônicas.

Outro conteúdo previsto na complementação curricular específica para o aluno com deficiência visual foi a AVD. Elas compreendem as ações rotineiras desempenhadas pelas pessoas nos mais variados ambientes. De acordo com o MEC, a AVD é um

(...) conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual. Tem o objetivo de proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu autocuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade (BRASIL, 2001, p. 47).

Essas atividades compreendem a alimentação, a higiene pessoal e o vestuário, a aparência pessoal, a higiene, a arrumação da casa, a administração do lar, a comunicação pelo telefone, a verificação de horas e as boas maneiras, dentre outras (BRASIL, 1995).

O soroban também foi previsto como um conteúdo programático específico na educação de alunos com deficiência visual. Embora este recurso não seja específico para eles, desde 1949 foi adaptado para o uso por pessoas cegas

(BRASIL, 2001). Ele auxilia nas operações fundamentais com os números naturais, além de facilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico e do cálculo mental. Somente em 2006, por meio da Portaria n. 1.010, de 10 de maio (BRASIL, 2006), o soroban foi instituído como um recurso educativo (sic) específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual. Até este ano as pessoas com deficiência visual encontravam uma barreira quando se submetiam a qualquer exame que fosse necessário a execução de cálculos matemáticos, tendo grave prejuízo na sua participação e sofrendo exclusão social.

Outro conteúdo da complementação curricular específica é a escrita cursiva, que é um método utilizado pela pessoa com deficiência visual para assinatura do seu nome (BRASIL, 1995). Vários materiais são utilizados nesse método, como a configuração das letras em lixa, barbante ou outro material alto relevo, letras avulsas em material emborrachado ou similar, assim como o guia de assinatura, uma régua vazada que pode auxiliar tanto a pessoa cega quanto a de baixa visão na orientação da linha e do espaço para assinatura do nome.

O terceiro eixo, Estágio Supervisionado, com 400 (quatrocentas) horas distribuídas ao longo de oito semestres, visa a promover uma construção dialética e reflexiva entre os conteúdos focalizados no curso e as experiências vivenciadas pelo futuro docente nas diferentes instituições de ensino, rompendo com a cisão entre teoria e prática, conteúdos e métodos, pesquisa e ensino, instrumentalizando-os para o enfrentamento dos inúmeros desafios concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem que envolvem o aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira.

O quarto eixo, Trabalho de Conclusão de Curso, é realizado ao longo da formação, podendo ser monografia, artigo, elaboração-produção-adaptação de material especializado, programa de curso, roteiro de audiodescrição, dentre outros. A carga horária deste eixo é de 150 (cento e cinquenta) horas, distribuídas ao longo dos três últimos semestres. O trabalho final será apresentado em banca constituída pelo orientador, como presidente, e dois professores do Curso.

O quinto eixo, Disciplinas Optativas, oferece ao futuro docente disciplinas que contribuem para sua formação acadêmico-profissional. São disciplinas de livre escolha do aluno para a composição de seu currículo cuja carga horária é de 150 (cento e cinquenta) horas, que serão integralizadas ao longo dos oito semestres.

Por fim, o sexto eixo, Atividades Acadêmicas de Extensão, objetiva incentivar a participação do futuro docente em diferentes eventos e/ou projetos de extensão que abordem cegueira, baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira em interface com a Saúde, Tecnologia e demais áreas de interesse da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A carga horária prevista para essas atividades é de 100 (cem) horas, integralizadas ao longo dos oito semestres. Para totalização da carga horária, o aluno deverá apresentar o certificado de participação e/ou de apresentação de trabalho, e relatório de pesquisa assinado pelo professor orientador, no caso de participação em projeto de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar uma proposta de Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual que aspira a ser pioneiro no campo da Educação Superior no Brasil, compromissado em promover a articulação entre a teoria e a prática, fundada em conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atendendo as necessidades específicas do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira.

O curso composto por seis eixos que estruturam a matriz curricular, a saber: (1) Fundamentos da Educação; (2) Educação Especial com foco na Deficiência Visual; (3) Estágio Supervisionado; (4) Trabalho de Conclusão de Curso; (5) Disciplinas Optativas; (6) Atividades Acadêmicas de Extensão, tem como eixo articulador a Educação em Direitos Humanos e propõe uma abordagem multifacetada que espelhe as diversas implicações educativas que provêm da Deficiência Visual com o intuito de conciliar as quatro áreas de competências (conhecimentos e habilidades cognitiva, motora, sensorial e socioafetiva) que harmonizam a aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira frente às suas necessidades e especificidades educativas.

Dentre estas especificidades, destacamos os componentes curriculares específicos da educação do aluno com deficiência visual (Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Soroban e Escrita Cursiva) necessários para a promoção da independência, qualidade de vida e inclusão destas pessoas na escola e na vida, auxiliando-as na construção de sua autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual**. v. 3. Secretaria de Educação Especial, Brasília: DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.010, de 10 de maio de 2006**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/05/2006&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=88>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp/002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Visual**.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESR, 1995.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos**: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. v. IV. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia - Laramara, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000**. Características gerais da população – Resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/83/cd_2000_caracteristicas_populacao_amostra.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio Contínua**. Pessoas com Deficiência – 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

SANTOS, Luciana Stoppa dos; LEGORE, Ana Paula Alves. Inclusão e emancipação subjetiva, social e cultural de Pessoas com Deficiência: reflexões à luz das contribuições de Paulo Freire. **Cadernos CIMEAC**, v. 06. n. 01, p. 50-64, 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1687/0>. Acesso em 21 mar. 2024

ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E SUPERAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

José Átila Abreu de Sousa¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo socializar as práticas docentes no ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, o texto se constitui a partir de relatos de experiências do autor e de alguns colegas professores, em seus cotidianos no desenvolvimento da práxis em turmas do fundamental II, respectivamente, turmas do 6º ano dos turnos matutino e vespertino. Também são partes integrantes do presente artigo, as metodologias desenvolvidas pelo professor em sala e na elaboração de materiais diversos para os momentos de construção de conhecimento junto às turmas e aos alunos de inclusão, as dificuldades encontradas no decorrer dos processos de ensino e as formas de mitigação e/ou superação dessas barreiras. Para melhor abordar o tema, o artigo também se propõe a realizar um enfoque teórico, entendendo que a educação de caráter inclusivo passa a ter uma maior importância a partir da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que consolidaram o ensino inclusivo na rede regular de ensino. Como resultados, verificou-se que, são muitos os desafios ainda existentes no contexto da educação inclusiva e que essa realidade se estende para além do ensino de geografia. Todavia, também se configuram como achados as possibilidades de transformação e a máxima de que o processo de inclusão não deve se restringir apenas a prática em sala de aula, mas sim, pode e deve estar presente em todas as relações do cotidiano.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Educação inclusiva, Ensino Fundamental

1 Mestrando do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, atilasousa@alu.ufc.br

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema central nas discussões sobre o direito à educação e à cidadania plena. Ela representa um movimento que visa à transformação do sistema educacional, de modo a acolher a diversidade de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), a educação inclusiva é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, baseada nos princípios da igualdade de oportunidades e da não discriminação. No Brasil, a consolidação dessa abordagem ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que garantiram o direito de todos à educação regular, independentemente de suas limitações.

O contexto educacional brasileiro apresenta uma série de desafios relacionados à implementação de práticas inclusivas, especialmente em disciplinas como a Geografia, onde o ensino envolve não apenas conteúdos conceituais, mas também habilidades práticas e a compreensão do espaço geográfico. O professor, diante dessa realidade, é um dos principais atores no processo de inclusão. Cabe a ele adaptar as metodologias de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, sem perder de vista os objetivos gerais da educação. Nesse sentido, a reflexão sobre as práticas docentes em Geografia é fundamental para que possamos compreender como o processo de ensino-aprendizagem pode ser aprimorado, de modo a incluir todos os alunos, especialmente aqueles que possuem necessidades educacionais especiais.

O presente artigo tem como objetivo socializar as práticas docentes no ensino de Geografia sob a perspectiva da educação inclusiva, com base em relatos de experiência do autor e de colegas professores que atuam em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. Essas experiências refletem o cotidiano escolar e as estratégias pedagógicas adotadas para promover a inclusão de alunos com diferentes necessidades, destacando tanto os desafios enfrentados quanto as soluções encontradas para superar as barreiras impostas pela falta de recursos e pelo sistema educacional ainda em processo de adaptação.

Nos últimos anos, diversas políticas públicas e iniciativas institucionais foram implementadas com o objetivo de fortalecer a educação inclusiva no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, lançada em 2008, foi um marco importante nesse processo, ao garantir que alunos com deficiência fossem matriculados na rede regular de ensino e tivessem acesso a atendimento educacional especializado. No entanto, mesmo com o avanço das políticas, as práticas inclusivas nas escolas enfrentam uma série de dificuldades, como a escassez de materiais didáticos adaptados, a ausência de apoio especializado nas salas de aula e a formação inicial e continuada insuficiente dos professores. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige não apenas mudanças físicas e estruturais, mas, sobretudo, uma transformação no modo de pensar e organizar o ensino, de modo a valorizar as diferenças e garantir que todos os alunos aprendam juntos, no mesmo ambiente.

No ensino de Geografia, a inclusão apresenta desafios específicos, uma vez que a disciplina envolve o estudo de mapas, a análise de paisagens e fenômenos naturais, e o uso de diversas formas de representação espacial, o que requer uma adaptação cuidadosa dos conteúdos e das estratégias de ensino. Como observam Sassaki (1997) e Mazzotta (1996), o sucesso da inclusão depende de uma abordagem pedagógica que considere as limitações e potencialidades de cada aluno, oferecendo múltiplas formas de engajamento com os conteúdos e de expressão do conhecimento adquirido. Isso significa, por exemplo, utilizar recursos como mapas táteis para alunos com deficiência visual ou software de leitura para os alunos com dislexia, além de promover um ambiente de sala de aula em que todos os alunos possam colaborar uns com os outros, construindo uma compreensão coletiva do espaço geográfico.

A experiência docente relatada neste artigo reflete essa complexidade. Nas turmas de 6º ano em que o autor e seus colegas atuam, a adaptação dos conteúdos de Geografia para alunos com necessidades educacionais especiais foi uma prática contínua e desafiadora. A elaboração de materiais diversificados, como mapas em relevo, apresentações visuais com maior contraste e o uso de ferramentas tecnológicas específicas, fez parte do cotidiano escolar, e esses materiais se mostraram eficazes em alguns momentos, mas insuficientes em outros. Além disso, a falta de formação específica dos professores para lidar com alunos de inclusão foi uma das maiores dificuldades enfrentadas, conforme relatado por diversos docentes.

Diante desse contexto, o artigo também se propõe a discutir a importância de uma formação docente mais adequada para que o ensino inclusivo se torne uma realidade plena nas escolas brasileiras. A inclusão educacional é um processo em constante construção e, como tal, exige o comprometimento de

todos os atores envolvidos: professores, gestores, familiares e alunos. Segundo o relatório da UNESCO (1994), a inclusão não é uma prática que se limita à sala de aula, mas envolve todas as esferas da vida escolar e deve estar presente em cada uma das interações e relações que ocorrem nesse ambiente. Dessa forma, espera-se que este artigo contribua para uma reflexão mais profunda sobre as práticas docentes no ensino de Geografia, ajudando a promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite e valorize as diferenças e proporcione a todos os alunos a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Em suma, o ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva é um campo de estudos que demanda não apenas a adaptação de metodologias e materiais didáticos, mas também uma nova forma de pensar a educação como um todo. Os relatos de experiência apresentados ao longo deste trabalho ilustram as dificuldades e conquistas desse processo, apontando caminhos para que a inclusão possa se tornar uma prática mais efetiva nas escolas brasileiras, em consonância com as políticas públicas e os princípios de equidade e justiça social.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo baseia-se em uma abordagem qualitativa, que busca explorar e descrever as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa qualitativa, conforme definem Bogdan e Biklen (1994), é caracterizada por uma investigação em profundidade dos fenômenos sociais, permitindo uma compreensão mais rica e detalhada das experiências dos indivíduos envolvidos. Nesse sentido, a escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender o cotidiano escolar dos professores de Geografia e as estratégias que adotam para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa adotou o formato de estudo de caso, centrado nas práticas de um grupo de professores que atuam em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. O estudo de caso é uma estratégia metodológica que permite investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (Yin, 2001). Neste caso, o estudo das práticas docentes inclusivas no ensino de Geografia visa proporcionar uma visão detalhada das experiências vivenciadas pelos professores no contexto da educação inclusiva, além de explorar as for-

mas pelas quais essas práticas são moldadas pelas condições institucionais e pelos recursos disponíveis.

O foco nas turmas do 6º ano se deu pela importância dessa etapa de transição no ensino fundamental, em que os alunos começam a lidar com conteúdos mais complexos e, ao mesmo tempo, enfrentam desafios adicionais relacionados ao seu desenvolvimento cognitivo e social. A Geografia, como disciplina que exige a compreensão de conceitos espaciais, mapas, paisagens e fenômenos naturais, apresenta particularidades que tornam a inclusão ainda mais desafiadora, principalmente para alunos com deficiência visual, auditiva ou com dificuldades de aprendizagem.

Os participantes do estudo incluem o autor do artigo e outros quatro professores de Geografia que atuam em escolas públicas da rede regular de ensino, nas turmas do 6º ano dos turnos matutino e vespertino. Todos os professores possuem, no mínimo, cinco anos de experiência no ensino de Geografia, e já lidaram diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais em suas práticas docentes. Além disso, três desses professores participaram de cursos de formação continuada voltados para a educação inclusiva, o que permitiu uma análise comparativa entre os professores que receberam essa formação e aqueles que ainda não tiveram essa oportunidade.

Os relatos de experiência dos professores foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, e de observações informais durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. A entrevista semiestruturada, segundo Gil (2008), é uma técnica que permite ao entrevistador explorar temas previamente definidos, mas com a flexibilidade de incluir questões que surgem durante a conversa, possibilitando uma maior riqueza de detalhes e reflexões por parte dos entrevistados. Nesse caso, as entrevistas foram organizadas em torno de questões como: as estratégias utilizadas para incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades de Geografia; os recursos materiais e pedagógicos disponíveis; as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão; e as formas de superação dessas dificuldades.

Além das entrevistas, foram analisados os materiais didáticos elaborados pelos professores para atender aos alunos com necessidades específicas, como mapas táteis, gráficos com ampliação visual, apresentações de slides adaptadas e o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de texto. Esses materiais foram examinados com o objetivo de entender como os professores

estão adaptando os conteúdos de Geografia para torná-los acessíveis a todos os alunos, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A coleta de dados foi realizada ao longo de um período de três meses, durante os quais os professores foram observados em suas práticas diárias e entrevistados sobre suas experiências. As entrevistas foram conduzidas de maneira informal, em momentos de intervalo ou após as aulas, para garantir que os professores se sentissem à vontade para compartilhar suas impressões e reflexões sobre o processo de inclusão. Cada entrevista durou entre 45 e 60 minutos, e foi registrada com o consentimento dos participantes, garantindo-se a confidencialidade de suas identidades e a proteção das informações fornecidas, conforme os princípios éticos da pesquisa.

As observações diretas em sala de aula foram fundamentais para complementar as entrevistas, uma vez que permitiram visualizar as interações entre os professores e os alunos e a forma como as metodologias inclusivas eram aplicadas na prática. Durante as observações, buscou-se registrar aspectos como a dinâmica das aulas, o uso de materiais adaptados e as interações entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Segundo Lüdke e André (1986), a observação direta permite ao pesquisador captar detalhes do contexto que muitas vezes não são mencionados nas entrevistas, oferecendo uma visão mais ampla e detalhada das práticas observadas.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, que permite categorizar e interpretar as informações de forma sistemática (Bardin, 1977). A análise de conteúdo possibilitou a identificação de temas recorrentes nas falas dos professores e nas observações em sala de aula, tais como: (a) a importância da adaptação dos materiais didáticos para a inclusão; (b) as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas inclusivas; (c) as estratégias adotadas para superar as barreiras; e (d) o impacto da formação docente na efetivação da educação inclusiva.

O processo de análise seguiu três etapas principais: (1) leitura flutuante dos dados coletados, para familiarização com o material e identificação dos temas centrais; (2) codificação dos dados, atribuindo categorias específicas para os diferentes aspectos abordados nas entrevistas e observações; e (3) interpretação dos dados, buscando estabelecer relações entre os temas identificados e o

referencial teórico adotado, com base nos estudos de Mantoan (2003), Sassaki (1997) e Mazzotta (1996).

Como toda pesquisa qualitativa, este estudo apresenta algumas limitações. A principal limitação é o fato de que o estudo de caso está restrito a um grupo específico de professores de Geografia, o que pode não refletir a realidade de outras disciplinas ou contextos escolares. Além disso, a pesquisa baseia-se em relatos de experiência e observações diretas, o que pode introduzir vieses relacionados à interpretação subjetiva dos dados. No entanto, acredita-se que a riqueza das informações obtidas, aliada à triangulação entre entrevistas, observações e análise de materiais didáticos, contribui para a validade dos resultados.

Em suma, a metodologia adotada neste artigo visa proporcionar uma análise aprofundada das práticas docentes inclusivas no ensino de Geografia, contribuindo para o debate sobre as possibilidades e desafios da educação inclusiva nas escolas brasileiras. Ao socializar essas experiências, espera-se que os resultados possam oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas, em consonância com os princípios da educação para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir dos relatos de experiência e das observações em sala de aula revelaram uma série de desafios e possibilidades no contexto do ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. A análise dos dados coletados evidenciou a diversidade de estratégias adotadas pelos professores para lidar com as demandas de inclusão e, ao mesmo tempo, apontou limitações estruturais que impactam o sucesso dessas práticas. Nesta seção, serão apresentados e discutidos os principais achados da pesquisa, organizados em torno de três eixos principais: (1) a adaptação dos materiais didáticos e metodologias de ensino, (2) as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, e (3) as formas de superação e as possibilidades de transformação.

Um dos aspectos centrais identificados na pesquisa foi o esforço dos professores em adaptar os materiais didáticos para tornar o ensino de Geografia acessível a todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Todos os professores participantes relataram que a adaptação dos materiais foi uma prática constante e necessária, principal-

mente em relação ao uso de mapas, gráficos e outras representações espaciais, que são ferramentas fundamentais no ensino de Geografia.

Abaixo são relacionados alguns dos relatos socializados pelos professores participantes da pesquisa onde podemos vislumbrar um pouco dos desafios enfrentados na perspectiva de construção do conhecimento geográfico junto a alunos da educação inclusiva, apresentando também algumas de suas estratégias.

*“Para os alunos com deficiência visual, desenvolvemos mapas táteis e ampliamos o tamanho de gráficos e figuras para os alunos com baixa visão. Isso foi um aprendizado contínuo para nós, porque não tínhamos, inicialmente, muitos recursos ou formação específica para esse tipo de adaptação, então fomos criando conforme as necessidades surgiam.”
(Professor A, entrevista, 2024)*

Além dos mapas táteis, outros recursos utilizados incluíram o uso de cores contrastantes em apresentações visuais, descrições detalhadas de imagens e o uso de softwares de leitura para alunos com dislexia. Essas adaptações, no entanto, nem sempre foram suficientes para atender plenamente às necessidades dos alunos. A falta de recursos tecnológicos e de materiais específicos para a inclusão foi um desafio recorrente mencionado pelos professores, que muitas vezes precisaram criar soluções improvisadas.

A adaptação das metodologias de ensino também foi um ponto de destaque. Os professores relataram que, para envolver os alunos com diferentes necessidades, buscaram diversificar as estratégias pedagógicas, utilizando metodologias ativas como trabalhos em grupo, debates e atividades práticas, que permitissem a colaboração entre os alunos. Segundo Mantoan (2003), essas estratégias colaborativas são fundamentais para promover a inclusão, pois permitem que os alunos com necessidades educacionais especiais participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, foi observado que, apesar das boas intenções e dos esforços dos docentes, a falta de formação continuada específica em educação inclusiva limitou a efetividade dessas práticas. A maioria dos professores relatou que sua formação inicial não abordou adequadamente o tema da inclusão e que, ao longo de sua carreira, tiveram poucas oportunidades de participar de cursos de capacitação voltados para essa área.

A implementação de práticas inclusivas no ensino de Geografia enfrenta desafios significativos, muitos dos quais estão relacionados à falta de suporte

institucional e de recursos adequados. Uma das dificuldades mais mencionadas pelos professores foi a ausência de apoio técnico especializado. Embora a legislação brasileira preveja o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência, na prática, muitos professores relataram que esse suporte é insuficiente ou inexistente em suas escolas.

“Temos alunos com deficiência auditiva, mas não há intérpretes de Libras disponíveis em todas as aulas. Isso dificulta muito o processo de inclusão, porque nem todos os professores têm conhecimento suficiente de Libras para se comunicar adequadamente com esses alunos. Isso acaba criando uma barreira na comunicação.” (Professor B, entrevista, 2024)

Outro ponto crítico foi a sobrecarga de trabalho dos professores, que relataram a dificuldade de conciliar a adaptação dos materiais e o desenvolvimento de estratégias inclusivas com as demandas cotidianas de ensino. A falta de planejamento conjunto entre os professores regulares e os especialistas em educação inclusiva, como psicopedagogos e intérpretes de Libras, também foi citada como um obstáculo. Essa desconexão, de acordo com os entrevistados, contribui para que o processo de inclusão se restrinja, em muitos casos, a adaptações pontuais e emergenciais, sem um planejamento sistemático e colaborativo.

Além disso, as dificuldades de gestão de tempo em sala de aula foram apontadas como uma barreira significativa. Professores relataram que, embora tentassem adaptar suas práticas para incluir todos os alunos, muitas vezes o tempo disponível era insuficiente para atender às diferentes necessidades presentes na turma. Isso gerava uma sensação de frustração e impotência, já que os professores se viam incapazes de dar atenção adequada a todos.

Apesar das dificuldades, os relatos também indicam formas de superação que os professores encontraram ao longo de suas trajetórias. A principal estratégia de superação mencionada foi o desenvolvimento de uma rede de colaboração entre os próprios docentes. Os professores relataram que, ao compartilhar suas experiências e materiais adaptados com os colegas, conseguiram encontrar soluções conjuntas para os desafios enfrentados.

“Muitas vezes, conversando com outros professores, a gente encontra soluções que não teria pensado sozinho. Um colega me sugeriu usar vídeos com legendas e Libras para incluir os alunos surdos, e isso foi muito positivo. Esse tipo de troca é fundamental.” (Professor C, entrevista, 2024)

Além disso, a colaboração entre os próprios alunos foi vista como um recurso valioso. Professores relataram que, ao promover atividades colaborativas em sala de aula, observaram uma maior integração entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, o que contribuiu para a construção de um ambiente mais inclusivo. Esse tipo de estratégia está em consonância com o que defendem autores como Sassaki (1997), que apontam a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as interações sociais e a troca de experiências entre os alunos.

Outro ponto positivo identificado foi o impacto das tecnologias assistivas. Embora o acesso a essas tecnologias ainda seja limitado, os professores que conseguiram utilizá-las relataram avanços significativos no processo de inclusão. Softwares de leitura, ferramentas de ampliação de texto e aplicativos para construção de mapas acessíveis foram alguns dos recursos que se mostraram eficazes para facilitar o acesso ao conteúdo de Geografia por parte dos alunos com deficiência visual e dificuldades de aprendizagem.

Por fim, os professores expressaram que a inclusão não deve ser entendida apenas como uma prática voltada para alunos com deficiência, mas como uma forma de transformar a cultura escolar em geral. A inclusão, para ser efetiva, precisa envolver não apenas os alunos e professores, mas também a gestão escolar e a comunidade. Isso implica repensar as políticas educacionais e a formação docente, garantindo que todos os atores do processo educacional estejam capacitados e comprometidos com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Os resultados deste estudo corroboram as discussões teóricas sobre a educação inclusiva, evidenciando que, apesar dos avanços legislativos, a prática inclusiva ainda enfrenta muitos desafios nas escolas brasileiras. A falta de recursos adequados, de formação continuada e de suporte especializado são barreiras que limitam a implementação efetiva da inclusão, conforme também apontado por Mantoan (2003) e Sassaki (1997). No entanto, as estratégias de superação relatadas pelos professores indicam que, mesmo diante de dificuldades, é possível promover uma educação inclusiva por meio da colaboração, criatividade e inovação pedagógica.

A análise dos relatos mostra que a inclusão, no contexto do ensino de Geografia, depende não apenas de adaptações materiais e metodológicas, mas também de uma mudança de atitude por parte dos professores e da escola como um todo. Essa mudança implica a criação de um ambiente educacional

que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças, como defende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em síntese, os desafios da inclusão no ensino de Geografia refletem questões mais amplas que permeiam o sistema educacional brasileiro, mas também apontam para a possibilidade de transformação, desde que haja um comprometimento coletivo e uma revisão das políticas e práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou explorar e socializar as práticas docentes no ensino de Geografia à luz da educação inclusiva, a partir de experiências relatadas por professores que atuam em turmas do 6º ano do ensino fundamental. Os desafios, as adaptações metodológicas e materiais, bem como as possibilidades de transformação, foram discutidos à luz de um referencial teórico que abarca tanto os marcos legais quanto as reflexões de estudiosos da educação inclusiva, como Mantoan (2003), Sassaki (1997) e Mazzotta (1996). Ao longo deste trabalho, foi possível identificar não apenas as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão, mas também as estratégias criativas e colaborativas adotadas para superá-las.

Como resultado geral, verificou-se que, embora a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais seja um princípio consolidado pela legislação educacional brasileira, a efetivação desse princípio nas práticas cotidianas ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Esses obstáculos, muitas vezes, estão relacionados à falta de recursos, à carência de formação continuada dos professores e à insuficiência de apoio institucional. No entanto, as experiências compartilhadas pelos professores revelam que, mesmo diante dessas dificuldades, há caminhos possíveis para promover uma educação inclusiva mais equitativa e transformadora.

Um dos pontos centrais que emergiu ao longo da pesquisa foi o papel fundamental que o professor desempenha no processo de inclusão. Conforme apontado nos relatos de experiência, os professores são muitas vezes os principais agentes de mudança dentro do ambiente escolar. Ao adaptar materiais, criar metodologias diferenciadas e buscar a colaboração entre os alunos, os professores demonstram um compromisso contínuo com a promoção da inclusão, mesmo em contextos de recursos limitados.

Esse protagonismo docente, no entanto, precisa ser apoiado por políticas educacionais mais eficazes e por formações continuadas que ofereçam aos professores ferramentas teóricas e práticas para lidar com a diversidade em sala de aula. Como observou um dos professores entrevistados, a educação inclusiva exige uma constante reflexão e adaptação por parte dos educadores, mas também necessita de um suporte institucional que garanta as condições necessárias para a efetivação dessas práticas. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores aparece como uma questão urgente a ser tratada no âmbito das políticas públicas educacionais.

Os estudos de Mantoan (2003) corroboram essa perspectiva, ao afirmar que a inclusão escolar não pode ser vista apenas como a presença física de alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Ela deve ser entendida como um processo amplo, que envolve a transformação das práticas pedagógicas, a reorganização curricular e a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade como um recurso positivo para o aprendizado de todos. Dessa forma, o professor, enquanto mediador desse processo, precisa de apoio técnico, pedagógico e emocional para enfrentar os desafios do cotidiano escolar inclusivo.

Além do papel central dos professores, os resultados desta pesquisa indicam que a inclusão não pode ser um esforço isolado dentro da escola. A educação inclusiva precisa ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que envolve toda a comunidade escolar — gestores, equipe pedagógica, funcionários e os próprios alunos. A criação de uma cultura escolar inclusiva passa pela conscientização de todos os atores do processo educacional sobre a importância de acolher e respeitar as diferenças.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem mais integrada e colaborativa, envolvendo todos os profissionais no planejamento e na execução de práticas inclusivas. A inclusão deve ser uma prioridade que permeie todas as áreas do currículo e todas as ações da escola, desde o planejamento das aulas até as atividades extracurriculares. Segundo Sassaki (1997), a inclusão escolar deve ser entendida como um processo contínuo, que exige a participação ativa de todos e o compromisso com a superação das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos alunos.

Os relatos dos professores também apontaram para a necessidade de um maior engajamento da gestão escolar no processo de inclusão. Muitas vezes, os professores se sentem sobrecarregados pela falta de suporte institucional e pela ausência de uma política de inclusão clara e estruturada dentro da escola. A

implementação de práticas inclusivas não pode ser responsabilidade apenas dos professores de sala de aula; é essencial que a escola, como um todo, se comprometa com a criação de condições que favoreçam o ensino inclusivo, como a disponibilização de recursos, a contratação de profissionais especializados e a promoção de formações continuadas para toda a equipe.

Os desafios enfrentados pelos professores no contexto da educação inclusiva não se restringem à disciplina de Geografia ou ao nível de ensino abordado neste estudo. Conforme evidenciado na literatura, as dificuldades de efetivar uma educação inclusiva de qualidade são amplamente reconhecidas no cenário educacional brasileiro. A falta de recursos adequados, a carência de apoio técnico e a escassez de políticas públicas eficazes são problemas que afetam todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de ensino.

No entanto, a pesquisa também revelou que existem possibilidades de transformação dentro desse cenário. A colaboração entre os professores, o uso criativo de tecnologias assistivas e a adoção de metodologias ativas e colaborativas em sala de aula são estratégias que têm se mostrado eficazes para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Essas estratégias apontam para a importância de repensar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais ampla, buscando práticas pedagógicas que valorizem a participação de todos os alunos e que reconheçam a diversidade como uma riqueza, e não como um problema.

É importante destacar que, para que essas transformações ocorram de maneira mais efetiva e sustentável, é necessário um esforço conjunto entre diferentes esferas — professores, escolas, governos e sociedade civil. A educação inclusiva não deve ser entendida como uma responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve todos os setores da educação e que exige a construção de políticas públicas que garantam os direitos de todos os alunos à educação de qualidade.

Com base nos resultados deste estudo, algumas recomendações podem ser feitas para aprimorar as práticas de educação inclusiva no ensino de Geografia e em outras áreas do conhecimento. Primeiramente, é fundamental que as instituições de ensino, em parceria com os órgãos governamentais, invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos e capacitações que abordem as diferentes dimensões da inclusão escolar, desde as questões legais até as estratégias pedagógicas específicas para cada tipo de necessidade educacional especial.

Além disso, é essencial que as escolas recebam suporte técnico e financeiro adequado para garantir a aquisição de materiais didáticos adaptados e o uso de tecnologias assistivas, ferramentas indispensáveis para garantir a inclusão plena de alunos com deficiências no ambiente escolar. Esses recursos não apenas auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem a autonomia e a participação ativa dos alunos em todas as atividades escolares. Tecnologias como softwares de leitura para deficientes visuais, tablets com aplicativos educativos adaptados, além de materiais táteis e auditivos, desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente acessível e inclusivo.

O suporte financeiro, por sua vez, é crucial para que as escolas possam manter essas tecnologias atualizadas e adequadas às necessidades específicas de cada aluno, o que envolve tanto a aquisição de equipamentos quanto a capacitação dos professores para o uso dessas ferramentas em sala de aula. Sem esse apoio, muitas escolas, especialmente as públicas, ficam limitadas em suas capacidades de atender adequadamente a diversidade de necessidades educacionais dos estudantes.

Nesse contexto, a criação de parcerias com universidades, organizações não governamentais (ONGs) e outras instituições que atuam diretamente na área da inclusão emerge como uma estratégia valiosa para ampliar o acesso a esses recursos. Universidades, por exemplo, podem contribuir com pesquisas aplicadas, desenvolvendo soluções inovadoras e acessíveis para o ensino inclusivo. ONGs, por sua vez, podem fornecer tanto suporte técnico quanto materiais e capacitação contínua para os profissionais da educação. Essas parcerias não apenas fortalecem as condições institucionais das escolas, mas também criam redes colaborativas que favorecem a troca de experiências e boas práticas entre diferentes setores, promovendo uma educação inclusiva de maneira mais eficaz e sustentável.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas continuem a investigar as práticas inclusivas no contexto da educação básica, buscando ampliar o conhecimento sobre as diferentes formas de inclusão em sala de aula e os impactos dessas práticas no desenvolvimento dos alunos. Estudos comparativos entre diferentes disciplinas e níveis de ensino podem contribuir para uma compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades da educação inclusiva no Brasil.

O processo de inclusão educacional no Brasil, apesar de consolidado em termos legislativos, ainda enfrenta grandes desafios na prática cotidiana das escolas. O presente artigo, ao socializar as experiências de professores de

Geografia, procurou contribuir para a compreensão dos obstáculos enfrentados e das estratégias possíveis para superá-los. Os resultados indicam que, embora a inclusão ainda seja um caminho repleto de dificuldades, ela também oferece inúmeras possibilidades de transformação, tanto no que se refere ao desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais quanto à própria cultura escolar. Portanto, a educação inclusiva deve ser entendida como um compromisso coletivo, que exige a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BIKLEN, D. Inclusão escolar: uma abordagem para a transformação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12845:educacao-especial>.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração escolar ou segregação camuflada? Cadernos CEDES, Campinas, v. 17, n. 42, p. 68-81, 1996.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. A política de educação inclusiva no Brasil: análise crítica e perspectivas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 17-36, 2011.

KASSAR, M. C. M. Inclusão escolar e o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1027-1045, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão escolar: fatores e processos de mudança. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 1, p. 35-52, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. A.; OLIVEIRA, D. A. A educação inclusiva na prática escolar: desafios para a construção de uma escola para todos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 859-875, 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

LETRAMENTO MULTIMODAL, BILÍNGUE E TECNOLÓGICO NO ENSINO DE SURDOS

Fabiana Ferreira Braga Madeira¹
Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira²
Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos³

RESUMO

O uso de recursos tecnológicos digitais é cada vez mais recorrente, pois é fruto de uma sociedade dinâmica e tecnológica que faz uso de inovações. Os multiletramentos ou novos letramentos incluem formas advindas do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no cenário da educação formal. A hipótese é que a prática do multiletramento na aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para Surdos atende a diversidade linguística e social desta comunidade. O objetivo é o de avaliar o impacto de uma formação continuada de professores bilíngues na inclusão de alunos Surdos. Trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória, descritiva e em campo. Foi realizada uma revisão sistemática de literatura, que utilizou as seguintes combinações de palavras-chave: “Multimodal Literacy” AND Deaf AND Students AND Technologies AND Education e “Letramento Multimodal” AND Estudantes AND Surdos AND Tecnologias AND Educação nas plataformas ERIC, Google Scholar, SciELO e Periódicos CAPES. A pesquisa in loco inclui: aplicação de questionários pré e pós-testes, formação continuada para professores da educação básica. A busca por artigos por meio da Revisão Sistemática de Literatura retornou 45 publicações a partir dos unitermos em Português e 97 em Inglês. Esses serviram como base para a formulação do conteúdo do curso de Formação de Professores que está em andamento. Os resultados parciais revelaram

1 Doutoranda pelo Curso de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense- UFF, fabianaafb@id.uff.br;

2 Doutora do Curso de Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF, gerlinde_teixeira@id.uff.br;

3 Doutora do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, danielle@letras.ufrj.br.

que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aumentaram a inclusão educacional e a aprendizagem dos alunos Surdos na educação. O curso de formação continuada foi iniciado com uma boa receptividade e as avaliações dos dados coletados até o momento através dos questionários estão em fase de análise preliminar. A insipiência de intervenções pedagógicas para o exemplo de ensino multimodal, tecnológico, bilíngue e inclusivo demanda a realização de novos estudos que apliquem, analisem, avaliem e validem os conteúdos conforme o modelo proposto nesta tese.

Palavras-chave: Letramento multimodal, tecnologias, Surdos, ensino bilíngue.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o uso de recursos tecnológicos digitais em nosso cotidiano é cada vez mais recorrente. Tal acontecimento é fruto de uma sociedade dinâmica e tecnológica que faz uso de inovações em meio digital. Há uma busca intensa de informações imediatas e de formas de comunicação que são praticamente instantâneas. O impacto desta sociedade dinâmica, urgente e tecnológica ascende uma nova geração de nativos digitais. Os avanços tecnológicos atualmente vivenciados em nossa sociedade refletem um estilo de vida mais dinâmico, propondo novas formas de empreendimento, de acesso às informações e ao conhecimento.

O século XXI é compreendido por diferentes terminologias como Era Digital, Era da Informação ou Era do Conhecimento o que possibilita a convivência com formas variadas e simultâneas de interação humana convergindo em múltiplas maneiras de ver, interpretar e gerenciar o mundo. E com isso, a emergência de um ensino que interaja e conecte o que é necessário para que o educando desenvolva suas potencialidades em diferentes aspectos de suas vidas.

Diante ao cenário tecnológico em curso no que tange o ensino de Língua Portuguesa, o conceito de Multiletramentos ou Novos Letramentos emerge procurando ressignificar as novas práticas sociais da linguagem. Cope et al. (1996) apresentam o conceito de multiletramentos como uma necessidade de utilização de tipos de letramentos múltiplos como suportes advindos das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TIDCs).

Segundo Sancho Gil (2009) as TDICs se integram às bases tecnológicas possibilitando a associação de diversos ambientes e indivíduos em rede. Com o uso de equipamentos, tais como: celulares, tablets, computadores, programas e mídias os professores podem gerar atividades e estratégias de ensino que se conectem com os educandos do século XXI e dinamizem o ensino do novo milênio. Dessa forma, ampliamos as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos. Para que as TDICs sejam importantes como meio de fomento no desenvolvimento das habilidades do estudante, as práticas e recursos do processo educacional precisam ser reestruturados, acompanhando o avanço das tecnologias e o desenvolvimento das habilidades para seu uso.

De acordo com Rojo (2012) um grupo de pesquisadores sobre letramentos publicou um manifesto intitulado “Uma pedagogia dos Multiletramentos

– desenhando futuros sociais”. O grupo de Nova Londres afirmou a necessidade de utilização de um novo modelo pedagógico que atendesse aos letramentos emergentes da sociedade contemporânea. Um mundo globalizado que necessita dialogar com diferentes culturas. Nota-se que uma pedagogia que dialogue com diferentes grupos sociais também necessita integrar culturas inclusivas. Posto o caso da Comunidade Surda.

A presente pesquisa justifica-se pela busca por soluções que auxiliem as pessoas Surdas na aquisição da Língua Portuguesa, que é a língua oficial da nação brasileira. A Língua Portuguesa é a língua que oferece cidadania. Todo o cidadão brasileiro deverá ter o direito ao acesso a textos escritos. Ser capaz de ler, entender, interpretar e emitir a sua opinião sobre o que foi lido e entendido, sabendo posicionar-se de forma crítica e reflexiva.

A hipótese científica deste estudo versa sob a compreensão de que se trabalharmos o ensino de surdos pela perspectiva Multimodal e bilíngue (Libras e L.P como L2 para surdos) teremos um ensino com diversas práticas textuais, incluindo textos visuais, literaturas em língua de sinais, aspectos da cultura surda, o que poderá corroborar com o melhor aprendizado dos surdos.

O objetivo principal da pesquisa foi o de avaliar o impacto do curso de Formação continuada “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de Surdos” capacitando os Educadores no planejamento, desenvolvimento, aplicação de projetos e trabalhos com o uso de recursos tecnológicos para alunos Surdos. Os objetivos específicos foram: realizar revisão sistemática da literatura sobre o ensino multimodal, bilíngue, inclusivo e tecnológico como papel pedagógico no processo de aprendizagem; elaborar os protótipos de aulas para alunos Surdos utilizando recursos tecnológicos digitais pelo viés bilíngue; avaliar a percepção de participantes do curso “Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de Surdos” sobre a aplicação dos protótipos de ensino e das aulas desenvolvidas para o ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa).

METODOLOGIA

Como princípio metodológico foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura para entender o “estado da arte” relativo ao campo de estudo proposto, bem como a utilização de sugestões da literatura para construção do conteúdo a ser aplicado no curso de formação continuada: Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de Surdos.

Esta pesquisa foi realizada respondendo à pergunta da pesquisa: como trabalhar o letramento multimodal e tecnológico com alunos Surdos por meio de uma perspectiva visual, bilíngue e inclusiva?

Para a busca de dados foram utilizados sistemas de metadados e ferramentas específicas para a execução do procedimento, de acordo com a nomenclatura e a indexação de artigos. A indexação foi realizada seguindo o seguinte protocolo: análise do documento (artigos, dissertações e teses) para selecionar conceitos explícitos e implícitos e a síntese desses conceitos realizando uma tradução para linguagem apropriada. Baseando-se no vocabulário controlado incluído no uso dos recursos descritores em Ciência da Saúde (DeCS) e no Medical Subject Headings (MeSH) foram definidos os descritores e as palavras-chave específicas deste ramo de pesquisa. Foi utilizada uma busca avançada nas bases de dados ERIC, SciELO, Periódicos CAPES e Google Scholar. Dessa busca, considerou-se os tipos de estudos observacionais dos trabalhos disponíveis do ano de 2017 até o ano de 2022.

Em seguida, a fim de seguir o protocolo de busca, ocorreu a decomposição do levantamento dos objetos da pesquisa segundo a estratégia PICO⁴ (Akobeng, 2005), utilizando os termos na seguinte combinação no idioma inglês: “Multimodal Literacy” AND “Deaf Students” AND “Technologies” AND “Education” e no idioma Português: “Letramento Multimodal”, “Estudantes Surdos”, “Tecnologias” E “Educação”. O referido protocolo resultou em sistemas de metadados gráficos para análise estatística. Os achados oriundos da revisão Sistemática de Literatura serviram como base teórica para as aulas do Curso de Formação Continuada.

Como critérios de inclusão, exclusão e elegibilidade dos trabalhos científicos, foram considerados como fatores de inclusão e, portanto, considerados elegíveis os trabalhos que:

- 1) abordem o tema em relato de casos e/ou artigos de referência;
- 2) publicados nos idiomas: português ou inglês;
- 3) sejam textos completos e acesso aberto (download gratuito) ou disponibilizados no portal do Periódicos CAPES;
- 4) publicados entre 2017 e 2022.

4 PICO: representa um acrônimo para População, Intervenção, Comparação e Outcome (desfecho) baseado nos princípios de evidência da área da pesquisa.

Foram considerados como fatores de exclusão e, portanto, não considerados elegíveis os trabalhos que:

- 1) abordem a surdez do ponto de vista clínico;
- 2) não apresentam descrição metodológica completa (objetivos, métodos e resultados).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão sistemática de literatura é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados os estudos sobre determinado tema. Esse tipo procedimento de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

Antes de se iniciar uma revisão sistemática, três etapas precisam ser consideradas, quais sejam: definir o objetivo da revisão, identificar a literatura e selecionar os estudos possíveis a serem incluídos. Essas etapas preliminares são importantes, uma vez que auxiliam os pesquisadores a adequar a pergunta norteadora da revisão com base na informação disponível sobre o tema de interesse. Cabe destacar que uma revisão sistemática segue a estrutura de um artigo original, incluindo seções de introdução, métodos, resultados e discussão.

Na primeira etapa foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) a fim de verificar quais pesquisas já tinham sido desenvolvidas na área de estudo que abrange esta pesquisa científica. Essa foi realizada respondendo à pergunta da pesquisa: como trabalhar o letramento multimodal e tecnológico com alunos Surdos por meio de uma perspectiva visual, bilíngue e inclusiva? Para a busca de dados foram utilizados sistemas de metadados e ferramentas específicas para a execução do procedimento, de acordo com a nomenclatura e a indexação de artigos.

A indexação foi realizada seguindo o seguinte protocolo: análise do documento (artigos, dissertações e teses) para selecionar conceitos explícitos e implícitos; síntese desses conceitos realizando uma tradução para linguagem apropriada. Foram avaliados os meios pedagógicos disponíveis do papel bilín-

que e inclusivo do letramento multimodal, por meio de revisão sistemática da literatura. Observemos, a seguir os esquemas de achados científicos que são fruto da (RSL):

Estudos selecionados e publicados em Inglês

ANO	1º AUTOR	TÍTULO	REVISTA
2020	MACEDO, Y. M.	Multimodal teaching of Portuguese as a second language for the deaf.	Rev. EntreLínguas Araraquara, v. 6, n. 2, p. 357-369, July/Dec
2019	CAPPELLO, M.	Reflections of Identity in Multimodal Projects	Teacher Education in the Pacific. Issues in Teacher Education, v. 28, n. 1, p. 6-20,
2017	FLÓREZ A., L. et al.	Towards the design of interactive storytelling to support literacy teaching for deaf children.	HCIfor Children with Disabilities. Springer, Cham. p. 115-126.
2018	ALSALEM, M. A.	Exploring metacognitive strategies utilizing digital books: Enhancing reading comprehension among deaf and hard of hearing students in Saudi Arabian higher education settings.	Journal of Educational Computing Research, v. 56, n. 5, p. 645-674
2021	RAY, J..	Multimodal analysis of cultural assumptions in american sign language print and online curricula.	Tesis (Doctor of Education). Indiana University, Bloomington,
2020	SALEHOMOUM, M.; PEARSON, P. D.	Becoming a great reader: One deaf student's journey.	Journal of Adolescent & Adult Literacy, v. 63, n. 4, p. 425-432
2019	ALLMAN, T.; WOLTERS BOSER, S.; MURPHY, E. M.	Including students who are deaf or hard of hearing: Principles for creating accessible instruction.	Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, v. 63, n. 2, p. 105-112
2022	ESCUDEIRO, P. et al	Inclusive MOOC—educational content for deaf people, a Portuguese proof of concept.	Cypriot Journal of Educational Sciences, v. 17, n. 4, p. 1285- 1303
2020	GONZALEZ CUENCA, A.; LAVIGNE CERVAN, R.; PRIETO CUBEROS, M..	Do deaf learners reach the necessary linguistic comprehension?	International Journal of Disability, Development and Education, v. 67, n. 1, p. 92- 106.
2020	ŞILBIR, Lokman et al.	The Graphic Symbol-Based Interactive Animation Development Process for Deaf or Hard-of-Hearing Students.	International Electronic Journal of Elementary Education, v. 12, n. 4, p. 371-382.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro artigo listado intitulado “Multimodal teaching of Portuguese as a second language for the deaf” apresenta em sua composição a presença de textos multissemióticos fazendo o uso de Língua Portuguesa como segunda língua. A sua perspectiva apresenta o bilinguismo pensado como facilitador no processo de construção de conhecimento tanto na família como no ambiente escolar. Há a presença de pedagogia visual para favorecer a aprendizagem dos alunos Surdos. Em sua prática didática houve a realização de um vídeo multimodal com as letras das músicas de Dorival Caymmi enfocando as práticas de multiletramentos aos diante aos aspectos: linguístico, visual, gestual, espacial e sonoro (áudio).

Resultados: 1) Contribuiu não só para a construção de recursos didáticos baseados no bilinguismo, mas também ao desenvolvimento de reflexões teóricas sobre os multiletramentos para surdos; 2) As práticas de multiletramento durante o projeto de Dorival Caymmi possibilitaram que alunos e professores vivenciassem ambas as línguas em seu uso social. ”

O segundo artigo intitulado “Reflections of Identity in Multimodal Projects: Teacher Education in the Pacific” explora o uso de tecnologias digitais em um curso online via Skype. Em à visualidade a pesquisa apresenta grande potencial narrativo digital e faz o uso de ferramentas expressar entendimentos. Os resultados revelam que a 1) produção de um curso online via skype; 2) demonstrou como as oportunidades visuais em a sala de aula oferece meios para que os alunos se expressassem; 3) As experiências multimodais e o processo de transmediação encorajou um pensamento mais profundo sobre as conexões com a cultura e a comunidade, de maneira que pode ter sido anteriormente ausente nas experiências escolares.

A terceira pesquisa intitulada “Towards the design of interactive storytelling to support literacy teaching for deaf children” apresenta o uso de tecnologia interativa na interação de contar histórias: Logogenia , Chave Fitzgerald e Sequências Didáticas .

A chave de Fitzgerald um recurso pedagógico criado originalmente em 1926 por Elizabeth Fitzgerald para ensinar crianças surdas a aprender a estruturar a linguagem corretamente. A Chave permite que as crianças estruturem as frases através de um guia visual. Observe a imagem abaixo:

Chave de Fitzgerald

Pessoas	Amarelo
Verbos	Verde
Descrições	Azul
Substantivos	Laranja
Social	Rosa
Diversos	Branco

Fonte: Adaptado de Salas (2021).

A autora recomendou que este recurso fosse utilizado para todos os indivíduos de todas as idades. A Chave consiste em ordenar as frases, da esquerda para a direita, associando uma cor a cada categoria de palavras, como visivamos no quadro. Esta Chave também é recomendada como um programa estrutural para estudantes com dificuldades de aprendizagem, auxiliando a realização da segmentação frásica.

A pesquisa apresenta uma perspectiva do bilinguismo, pois utiliza livros de histórias bilíngues e interativas, que conta histórias em Libras junto com animações e texto escrito tendo como objetivo: ensinar a ler a língua escrita. O trabalho remete a pedagogia visual para compensar a falta de estímulos auditivos e aponta que os professores estão usando ferramentas acompanhadas de imagens e textos como forma de comunicação para desenvolver melhores habilidades.

Resultados: 1) É necessário implementar estratégias didáticas com alunos surdos para apoiar o ensino e a aprendizagem de uma segunda idioma como o espanhol; 2) Também é necessário estruturar um trabalho que contenha um processo contínuo, completo e significativo, e é isso que as sequências didáticas permitir alcançar gradualmente um desenvolvimento progressivo no estruturas dos alunos; 3) Utilizar as histórias como principal recurso permite ter contato com uma língua (espanhol) por meio de seu uso em diferentes contextos comunicativos.

Esse estudo menciona que: pesquisadores da Universidade Gallaudet projetaram e desenvolveram o App Baobab para o iPad, voltado para crianças de 4 anos ou mais que iniciam a transição de ASL (American Sign Language) para inglês escrito.

O quarto artigo intitulado "Exploring metacognitive strategies utilizing digital books: Enhancing reading comprehension among deaf and hard of hearing

students in Saudi Arabian higher education settings” utiliza estratégias metacognitivas baseadas em livros impressos e digitais. Incentivam os alunos a aplicar habilidades metacognitivas para melhorar a compreensão da leitura por meio de meios visuais de aquisição de conhecimento.

Utilizam-se vídeos que reinterpretem o conteúdo escrito em língua de sinais. Os resultados revelam que os achados deste estudo 1) tiveram como objetivo estabelecer uma prática baseada em evidências à compreensão leitora por meio de livros digitais, baseados em estratégias metacognitivas no ensino superior; 2) Foi construído um quadro de intervenção como instrução de leitura baseada em evidências da literatura disponível que utilizaram estratégias metacognitivas e livros digitais como método de intervenção para melhorar as habilidades de compreensão de leitura; 3) Apesar da curta duração da intervenção, que foi de 4 meses, os resultados indicam uma melhora para o grupo de tratamento relacionado à compreensão leitora.

O quinto estudo intitulado “Multimodal analysis of cultural assumptions in american sign language print and online curricula” refere-se à tese de doutorado apresenta o uso de recursos tecnológicos como videolivros: Signing Naturally - Smith, Lentz, & Mikos, 1988; Master ASL! - Zinza, 2006; Programa online chamado True+Way ASL (Bryant et al., 2019); Linguagem e aprendizagem online assistida por computador (CALL); Aprendizagem de Idiomas Assistido por celular (MALL).

O estudo faz o uso da pedagogia visual, pois desenvolve ainda mais os letramentos funcionais, culturais e críticos dentro desse processo. Vídeos em Libras são necessários para que os alunos entendam o vocabulário com precisão e fluidez. Resultados: criação de um currículo online me permitiu utilizar diversas ferramentas tecnológicas que não são disponíveis em livros impressos. Por exemplo, o uso de vídeos para que o aluno possa produzir o sinal sem erro.

A sexta pesquisa trata-se de um artigo intitulado “Becoming a great reader: One deaf student’s journey. Apresenta a tecnologia “hearing technologies: cochlear implant”, em Língua Portuguesa tecnologias auditivas: implante coclear. Utiliza a pedagogia visual como forte estratégia para alcançar os alunos. Resultados: 1) Contribuiu para um portfólio pequeno, mas importante, focado no sucesso no desenvolvimento dos alunos; 2) Nossos achados sugerem que tão importante como são as características pessoais dos alunos, um andaime ativo e eficaz por parte de pais e educadores é fundamental para garantir o acesso precoce e contínuo a experiências compreensíveis de linguagem e alfabetização; 3)

A combinação bimodal de sinais e o inglês falado proporcionou comunicação adequada e apoiou seu desenvolvimento de linguagem receptiva e expressiva.

O sétimo é um artigo intitulado “Including students Who are deaf or hard of hearing: Principles for creating accessible instruction”. Apresenta o uso de tecnologias como: iPads, computadores ou outras tecnologias para sistemas FM e amplificação pessoal; quando bem utilizados, os sistemas de campo sonoro pode beneficiar todos os alunos. O estudo apresenta o bilinguismo igualmente essencial para o vocabulário pré-ensino é fazer instrução visualmente compreensível para alunos surdos. Aborda o ambiente de aprendizagem visual, como o melhor arranjo de assentos para o aluno fornece linhas confortáveis cria um ambiente físico propício para aprender.

Resultados: 1) Criando um ambiente de aprendizagem acessível em sala de aula; 2) Os professores podem criar uma linguagem eficaz e ambiente de ensino de alfabetização para alunos trabalhando de forma colaborativa com uma equipe; 3) Otimizando a sala de aula física 4) E implementando modificações instrucionais como os compartilhados neste trabalho.

O oitavo estudo trata-se de um artigo científico intitulado “Inclusive MOOC-educational content for deaf people, a Portuguese proof of concept.” O estudo apresenta o uso da tecnologia VirtualSign que inclui um avatar 3D que traduz falada para a língua de sinais; Integração de tecnologia de tradução automática entre pares de línguas faladas e de sinais em MOOCs - Cursos Abertos Online Massivos. A pesquisa demonstra o uso de línguas maternas distintas, para trabalhar com o português brasileiro e a língua brasileira de sinais (Libras) – que difere da Língua Portuguesa de sinais (LGP) – também inclui conteúdo em LGP.

O bilinguismo é identificado como a combinação dessas descobertas encorajou pesquisadores e profissionais a projetar e desenvolver modelos específicos com ferramentas bilíngues que beneficiarão tanto os professores Surdos quanto os alunos Surdos. Menciona que a pedagogia visual traz grandes vantagens no ensino de alunos surdos, pois possibilita a compreensão do conteúdo e atende às suas necessidades individuais. Foi promovido um curso em videoaulas digitais.

Resultados: 1) Um MOOC inovador desenvolvido para ampliar a oferta educacional digital para pessoas surdas, incluindo também uma abordagem simples para alunos cegos; 2) Os surdos estão em clara desvantagem na educação, pois sua condição restringe a comunicação com os outros e limita seu acesso a conteúdo e informação que é um fator crítico na educação; 3) O

modelo pedagógico inclusivo e a proposta apresentada visa promover o desenvolvimento de uma aprendizagem em ambientes inclusivos e interativos 4) A intenção é minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento e à educação, possibilitando indivíduos com necessidades diversas trabalhem juntos usando os mesmos materiais educacionais; 5) Isso permitirá comunicação bidirecional em qualquer idioma, que pode ser usada em salas de aula para criar ambientes de aprendizagem; 6) Os resultados mostraram o potencial positivo deste modelo; 7) O modelo pedagógico proposto rompe com a tradicional ineficiência do processo de comunicação com/entre pessoas com vários tipos de deficiência, para promover a inclusão.

O nono trata-se de um artigo intitulado “Do deaf learners reach the necessary linguistic comprehension?” Apresenta o uso de tecnologias auditivas: implantes cocleares (IC) ; próteses auditivas. Apresenta como prática cunhada na visualidade um teste de vocabulário por meio de imagens. Resultados: 1) É necessário desenhar uma intervenção específica e adaptada às necessidades dos alunos que, tal como os participantes deste estudo, estão matriculados em salas de aula do ensino geral que utilizam tecnologia assistiva atual; 2) implementar uma intervenção específica na competência linguística (lexical e gramatical); 3) Como a compreensão gramatical se mostrou mais deficiente que a compreensão lexical, o programa de intervenção deve enfatizar o nível gramatical; 4) o conhecimento gramatical insuficiente das crianças impede a compreensão precisa do texto e, como resultado, elas não conseguem compreender com precisão o significado de novas palavras por meio da leitura; 5) Esses achados nos levam a considerar que o aprimoramento da gramática levará ao aprimoramento do vocabulário, pois o aprimoramento da compreensão gramatical facilitará a compreensão de novas palavras por meio da leitura, enriquecendo o vocabulário dos alunos em idade escolar; 6) Dada a complexidade de uma intervenção linguística centrada na gramática, provavelmente seria necessário proporcionar um ensino mais explícito, personalizado e intensivo do que o que acontece atualmente nas salas de aula gerais.

O décimo e último estudo selecionado na busca de dados com o uso dos operadores booleanos em Inglês é um artigo intitulado “The Graphic Symbol-Based Interactive Animation Development Process for Deaf or Hard-of-Hearing Students.” Apresenta o uso de tecnologias como animações gráficas baseadas em símbolos para melhorar as habilidades de alfabetização de alunos surdos ou com deficiência auditiva. O estudo apresenta a pedagogia visual – o de materiais

visuais são úteis para garantir que os alunos surdos entendam mais facilmente as palavras, aumentando suas habilidades de alfabetização e ganhando motivação para a leitura. Resultados: 1) animações, gráficos, símbolos e palavras podem ser apresentados ao mesmo tempo para alunos; 2) É fundamental trabalhar em conjunto com os professores para considerar as características individuais dos alunos no processo de desenvolvimento de materiais a serem utilizados nos ambientes educacionais para esses alunos. Serão apresentados, a seguir o esquema dos achamos em Língua Portuguesa:

Estudos selecionados e publicados em Língua Portuguesa

Ano	1º Autor	Título	Fonte
2021	DIAS, E. C. R.; NEVES, L. R.; DA SILVA, I. R. C..	Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue.	Conjecturas, v. 21, n. 7, p. 401-420.
2019	LIMA, J. M. da S. et al.	Educação, multimodalidade textual e LIBRAS: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos	Teses de doutorado https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1632
2018	GOMES-SOUSA, F. E. et al.	Multiletramentos e o ensino de língua portuguesa para surdos por meio de tecnologias digitais.	https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/2523
2019	DOS REIS, T. F.; CORRÊA, Y.; FERREIRA, J. L. A.	Surdos e Whatsapp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos bilíngues.	The ESPecialist, v. 40, n. 3, 2019 https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42925/30741

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa inicial referente aos achados em Língua Portuguesa identificou um total de 874 estudos. Desses, foi retirado 1 texto repetido. O rastreamento de títulos identificou 11 estudos, em prossecução. Pelos resumos refinou-se 11 estudos potenciais e, após uma análise detalhada dos textos completos das pesquisas recuperadas, a amostra final para análise foi composta por 4 estudos. Os motivos prevalentes para exclusão foram: textos não relacionados à temática enquanto intervenção.

Os dados encontrados foram plotados no quadro de dados, transformados em informação consistente e pertinente para a melhor compreensão e tomada de decisões, para a utilização das informações compiladas para a fundamentação da pesquisa. Foram utilizados os operadores booleanos "Letramento Multimodal" E "Estudantes Surdos" E "Tecnologias" E "Educação".

A primeira pesquisa intitulada “Educação, multimodalidade textual e LIBRAS: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos” faz o uso de tecnologias móveis, aplicativos de mensagens instantâneas em smartphone e o bilinguismo para que os alunos possam desempenhar suas funções colaborativas nas práticas comunicativas e educacionais em sala de aula. A pesquisa faz o uso da pedagogia visual a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade. Utiliza a ferramenta de chamada de vídeo possibilita a comunicação em Libras.

Resultados: 1) visualiza-se uma sinergia entre os campos da comunicação e da educação; 2) Essas possibilidades trouxeram, à comunicação uma possibilidade a mais para expressar microvariações de sentido que a voz, o gesto e as expressões faciais produzem nas interações; 3) um ato de unificação do mercado linguístico.

A segunda pesquisa trata-se uma pesquisa intitulada “Multiletramentos e ensino de língua portuguesa para surdos por meio de tecnologias digitais”. apresenta a experiência visual e a língua visual-espacial para interpretar as suas relações sociais no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais e culturais contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Os vídeos em língua de sinais passam a ser grandes aliados no processo de comunicação dos surdos.

Resultados: 1) as tecnologias digitais podem ser utilizadas como aliadas no processo de ensino aprendizagem de LP dos alunos surdos; 2) o aplicativo whatsapp aliado às estratégias pedagógicas permite, além da interação em grupo, diversas ferramentas para o ensino específico e especializado em LP e Libras por dispor de ferramentas diversas que são condizentes com a experiência visual do aluno surdo, e auxiliam nas suas mais diversas necessidades de aprender.

A terceira pesquisa trata-se de um artigo intitulado “A Tecnologia Assistiva (TA) como processo inclusivo de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O bilinguismo é apresentado como proposta educacional que busca ensinar o aluno com surdez na sua língua materna.

Resultados: 1) deixou nítido que as escolas comuns de ensino regular apresentam dificuldades em se preparar adequadamente para o ingresso de pessoas com deficiência, o que tem causado transtornos no desenvolvimento cognitivo desses alunos.

A quarta pesquisa trata-se de um artigo intitulado “Surdos e Whatsapp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos bilíngues” trabalha o bilinguismo como habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter desempenhos diferentes nestas línguas, em função do contexto de uso e do propósito comunicativo. Viabiliza o desenvolvimento do indivíduo surdo como um todo e configura-se como um sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de gramática própria.

Resultados: 1) No código Estratégias Linguísticas (EL) foram identificadas 03 categorias. Na categoria Ampliação do Léxico (930 incidências) foi possível constatar que os participantes surdos são influenciados pela estrutura de sua L1 para exemplificar palavras e frases em LP (L2); 2) Verificou-se também que os surdos que, possivelmente, apresentam maior proficiência em LP são “chamados” a contribuir no grupo, aspecto que revela a valorização entre pares e o interesse em apropriar-se de uma L2 de forma coerente; 3) Já quanto à categoria de Estrutura Morfossintática (1350 incidências), observou-se que os participantes surdos são colaborativos quando do surgimento de dúvidas que demandam uma compreensão mais aprofundada do ponto de vista da estrutura morfossintática da LP; 4) Deste modo, o Whatsapp configura-se como um espaço digital legítimo para trocas de questionamentos e de esclarecimentos entre sujeitos usuários de uma mesma língua visuoespacial (Libras), como L1, sobre a estrutura sintática da LP; 4) Outra categoria emergente foi a de Variação Linguística (314 incidências) que, por sua vez, deixou evidente certas dúvidas associadas à utilização da norma padrão e o quão correta sua aplicação se faz em determinados contextos. Essa categoria também revelou o quanto os sujeitos surdos estão preocupados em compreender e usar a LP escrita, respeitando sua correta aplicação aos diferentes contextos e situações em que essa circula.

Os achados científicos selecionados da revisão sistemática de literatura estão inseridos na análise da qualidade e extração de dados. A apresentada resume o processo de seleção da Revisão Sistemática de Literatura. Por seus resumos foram identificados os estudos potenciais. Após uma análise detalhada dos textos completos dos estudos recuperados, a amostra final para análise. Os motivos mais prevalentes para exclusão dos estudos foram: falta de acesso, estudos inadequados ou não serem relacionados à temática enquanto intervenção.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Curso de Formação continuada: Multiletramentos e recursos tecnológicos no ensino de Surdos contou com a participação de professores, pedagogos e intérpretes de Libras. Tivemos o número de 420 inscritos no curso, o que demonstra a relevância dessa formação e do desenvolvimento da pesquisa. A divulgação do Curso foi apenas via WhatsApp durante oito (8) dias de divulgação.

Do total de inscritos e interessados no curso foram selecionados 50 participantes pelo critério de prioridade de oferecimento das vagas para Professores atuantes na Educação básica. Porém, muitos Professores desistiram do curso na primeira semana porque não conseguiram o tempo necessário para participação nas aulas síncronas e a realização das aulas assíncronas por conta do ofício cansativo e a vasta jornada de trabalho. Então, foi realizada uma repescagem na segunda semana do Curso quando fechamos o total de participantes em (50) cinquenta. O recorte foi feito nesse quantitativo para que pudéssemos oferecer um acompanhamento direcionado aos cursistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão da Revisão Sistemática de Literatura ficou evidente que os estudos atuais versam sobre as práticas de ensino de alunos surdos, seus complicadores, como precisa ser realizado este ensino. Estudos também apresentaram a necessidade do trabalho bilíngue - língua de sinais e língua nação de cada país e o uso de recursos visuais para melhor alcance dos aprendizes.

Foi possível perceber que a forma de comunicação e ensino de línguas na escola está começando a valorizar as línguas de sinais como primeira língua para os alunos surdos. Entretanto, ainda percebemos diversas práticas de ensino ancoradas na tradição do texto escrito e falado para mediação comunicativa de estudantes Surdos em sala de aula. Os resultados parciais revelaram que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aumentaram a inclusão educacional e a aprendizagem dos alunos Surdos na educação.

Conclui-se que educação deve incorporar, em seu currículo e suas práticas, esse arranjo de linguagens que resulta na multimodalidade textual demandada pela realidade da sociedade em rede, conectada. A falta de maiores intervenções aponta para a necessidade de novos estudos que avaliem o uso das tecnologias

de aprendizagem como uma abordagem complementar na educação e inclusão dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- AKOBENG, A. (2005). **Understanding systematic reviews and meta-analysis**. *Archive of Disease in Childhood*, 90, 845-848. <http://dx.doi:10.1136/adc.2004.058230>
- CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas**. *E-Mosaicos*, V. 7, P. 3-25, 2019.
- ALLMAN, T.; WOLTERS BOSER, S.; MURPHY, E. M. **Including students who are deaf or hard of hearing: Principles for creating accessible instruction**. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, v. 63, n. 2, p. 105-112. 2019.
- ALSALEM, M. A. **Exploring metacognitive strategies utilizing digital books: Enhancing reading comprehension among deaf and hard of hearing students in Saudi Arabian higher education settings**. *Journal of Educational Computing Research*, v. 56, n. 5, p. 645-674. 2018.
- CAPPELLO, M. **Reflections of Identity in Multimodal Projects Teacher Education in the Pacific**. *Issues in Teacher Education*, v. 28, n. 1, p. 6-20. 2019.
- COPE, B.; CAZDEN, C.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. *Harvard Educational Review*; Spring. Research Library. 1996.
- DIAS, E. C. R.; NEVES, L. R.; DA SILVA, I. R. C. **Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue**. *Conjecturas*, v. 21, n. 7, p. 401-420. 2021.
- DOS REIS, T. F.; CORRÊA, Y.; FERREIRA, J. L. A. **Surdos e Whatsapp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos bilíngues**. *The ESPecialist*, v. 40, n. 3. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42925/30741>. 2019.
- ESCUDEIRO, P. et al. **Inclusive MOOC—educational content for deaf people, a Portuguese proof of concept**. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, v. 17, n. 4, p. 1285-1303. 2022.

FLÓREZ A., L. et al. **Towards the design of interactive storytelling to support literacy teaching for deaf children.** *HCI for Children with Disabilities*. Springer, Cham. p. 115-126. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GOMES-SOUSA, F. E. et al. **Multiletramentos e o ensino de língua portuguesa para surdos por meio de tecnologias digitais**. <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/2523>. 2018.

GONZALEZ C.; LAVIGNE C.; PRIETO C. **Do deaf learners reach the necessary linguistic comprehension?** *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 67, n. 1, p. 92-106. 2020.

LIMA, J. M. da S. et al. **Educação, multimodalidade textual e LIBRAS: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos**. Tese de doutorado <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1632>. 2019.

MACEDO, Y. M. **Multimodal teaching of Portuguese as a second language for the deaf**. *Rev. EntreLínguas Araraquara*, v. 6, n. 2, p. 357-369, July/Dec. 2020.

RAY, J. **Multimodal analysis of cultural assumptions in american sign language print and online curricula**. Tesis (Doctor of Education). Indiana University, Bloomington. 2021.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALEHOMOUM, M.; PEARSON, P. D. **Becoming a great reader: One deaf student's journey**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 63, n. 4, p. 425-432. 2020.

ŞILBIR, L. et al. **The Graphic Symbol-Based Interactive Animation Development Process for Deaf or Hard-of-Hearing Students**. *International Electronic Journal of Elementary Education*, v. 12, n. 4, p. 371-382. 2020.

REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne¹

Ana Aparecida de Oliveira Barby²

Maria Luiza da Luz Munhoz³

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva⁴

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de investigar a história da educação das crianças com síndrome de Down, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Historicamente, algumas características desta síndrome foram descritas no século XIX, mas apenas na segunda metade do século XX começaram a surgir abordagens educacionais mais estruturadas para essas crianças. Partindo desse contexto, questiona-se: em que momento da historiografia da educação especial foi dado ênfase ao processo de alfabetização das crianças com Síndrome de Down? Inicialmente, o modelo médico predominava na Educação Especial, caracterizada pela segregação e pela visão deficitária e inatista da pessoa com deficiência, considerando-as incapazes de aprender. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, houve uma mudança de paradigma em direção ao modelo social, que enfatiza a inclusão, os direitos humanos e a valorização das potencialidades individuais. Nesse contexto, a educação especial passou a ser concebida na perspectiva inclusiva como um direito fundamental de todas as crianças, incluindo aquelas com Síndrome de

1 Mestre do Curso de Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste- PR, paloma.ratuchne@hotmail.com ;

2 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Paraná- PR, anabarby@hotmail.com;

3 Mestre do Curso de Ensino da Universidade Estadual do Paraná - PR, marialuiza_munhoz@hotmail.com;

4 Doutora do Curso de Educação da Universidade Federal de São Carlos- SP, rosetms2000@yahoo.com.br;

Down. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, e o estudo foi bibliográfico do tipo descritivo. Os resultados mostraram que as iniciativas de ensino da leitura e escrita para crianças com síndrome de Down, começaram a ser publicadas a partir da década de 1980. No Brasil a produção ganhou força com os estudos sobre a consciência fonológica nos últimos 15 anos. Conclui-se que a temática ainda é pouco explorada, os estudos publicados em português são escassos e desenvolvidos com grupos pequenos de participantes ou casos únicos. Assim, o referencial teórico e os relatos de experiências sobre a alfabetização de crianças com síndrome de Down, precisam ser expandidos, sobretudo, os estudos que contam com aplicação de programas de ensino, e estudos longitudinais para melhor monitoramento dos resultados.

Palavras-chave: Educação Especial, Síndrome de Down, alfabetização.

INTRODUÇÃO

A síndrome de Down (SD), é uma condição genética caracterizada pela presença de um cromossomo extra que causa a trissomia do par 21. Essa condição também pode ocorrer quando o material genético extra do par 21 se liga a outro cromossomo. As características de pessoas com SD foram descritas de maneira sistematizada pela primeira vez por John Langdon Down, em 1866, mas, a descoberta da origem genética só ocorreu em 1959 em decorrência dos avanços tecnológicos (Pedroso; Sandes; Oliveira, 2024).

Estudos realizados na área da saúde, revelaram o nascimento de 1 bebê com SD para cada 800 nascidos vivos, mas esse número pode variar, sendo percebida a existência de correlação com a idade materna avançada (Almeida, *et al.* 2020).

Com relação ao desenvolvimento global das pessoas com SD, a literatura sobre o tema descreve alterações de ordem física, sensorial, linguística, motora e cognitiva. Porém, a forma como cada indivíduo se relaciona com as características da síndrome, a gravidade das alterações físicas e cognitivas, e o ritmo de aprendizagem que cada indivíduo apresenta é muito variado (Pueschel, 2005).

As conquistas obtidas pelo movimento mundial em prol da inclusão, criou as condições necessárias para o aumento significativo de estudantes com SD em escolas inclusivas registrado no Brasil, nos últimos anos. Com isso as demandas por formação docente para atender ao público-alvo da educação especial (PAEE), pela oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), adequações curriculares, e oferta de materiais diversificados, cresceram no ritmo das matrículas.

Para os estudantes com SD, nas escolas inclusivas ou especiais, ler, escrever e compreender a função social da escrita, é uma necessidade primária para ter acesso aos bens culturais historicamente acumulados ou simplesmente para valer-se de uma informação simples de localização, deixar um bilhete ou acessar a internet. Ter o domínio das habilidades de leitura e escrita nas sociedades letradas representa uma conquista importante na busca pela independência social e de auto realização (Pelosi, *et al.* 2018).

Vale ressaltar que quem lê um livro não se sente sozinho, quem usa a internet abre uma janela para o mundo, quem compreende o que lê gerencia sua própria aprendizagem, busca seu aprimoramento e acessa grande quantidade de informações.

De acordo com Almeida *et al.* (2020, p. 1) “o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica.” Para se aprender o sistema alfabético é necessário compreender que as palavras representam os nomes das coisas e conhecer as relações entre os grafemas (letras) e os sons que elas representam.

No entanto, as pesquisas brasileiras sobre essa temática, são recentes e pouco numerosas, a revisão sistemática realizada por Almeida, *et al.* (2020), mapeou as publicações brasileiras sobre alfabetização na SD até o ano de 2019, e revelou que não foram “encontradas publicações que descrevam os processos cognitivos que ocorrem durante a aquisição da alfabetização por indivíduos com SD, contemplando, concomitantemente, leitura e escrita, tornando-se evidente a carência de estudos nesse campo” (Almeida, *et al.*, 2020, p. 7).

Outro estudo de revisão sistemática, conduzido por Pedroso, Sandes e Oliveira (2024), selecionou 21 artigos sobre a alfabetização de pessoas com SD na plataforma Medline, dentre os quais, 1 foi publicado na língua portuguesa. Os resultados mostraram que o uso de recursos de tecnologias e de Comunicação Alternativa (CA), ofereceram benefícios para o desenvolvimento da leitura nesses estudantes. Também foram relatadas contribuições importantes advindas do ambiente familiar que estimula a linguagem verbal e práticas de leitura, assim como, a proposição de estratégias que estimulem a capacidade de compreensão de textos, e desenvolvimento das habilidades cognitivas, visuais e auditivas.

Diversas habilidades cognitivas, motoras e linguísticas estão envolvidas no processo de aprendizagem da leitura e escrita nos sistemas alfabéticos. Trata-se de uma atividade complexa que exige esforço conjunto de aprendizes e professores.

Entre as crianças com SD, a aprendizagem da leitura e escrita segue as mesmas etapas que as demais. No entanto, algumas características físicas relacionadas à presença de hipotonia e frouxidão ligamentar podem gerar instabilidade na postura e dificuldades no controle e força necessários para a leitura. Também foram percebidas alterações no processamento auditivo, atrasando o desenvolvimento da consciência fonológica. Além de problemas na memória de trabalho e de longo prazo que atingem a aprendizagem de conceitos e a memorização dos conteúdos (Pelosi, *et al.* 2018).

Estudos realizados em vários países têm encontrado indícios da existência de relações diretas entre aprendizagem da linguagem escrita e o processamento fonológico, que é “composto pelas habilidades de consciência fonológica,

memória de trabalho fonológica e a nomeação rápida” (Silva, Godoy, 2020, p. 2). Alguns estudos realizados com aprendizes com SD, revelaram que o ensino de habilidades de consciência fonológica pode facilitar o processo de alfabetização nessa população.

No entanto, a natureza dessas relações entre a consciência fonológica (CF) e as habilidades de leitura originaram ao menos três vertentes diferentes: a primeira defende que o desenvolvimento da CF precede a aprendizagem da leitura, a segunda considera que a CF se desenvolve em consequência da aquisição das habilidades de leitura, e a terceira aponta a existência de uma relação mútua de influência entre elas. Além disso, as pesquisas sobre a temática envolvendo aprendizagem com SD no Brasil, são escassas e insuficientes para se compreender o processo de maneira sistemática (Maluf; Zanella; Pagnez, 2006).

A partir deste contexto propõe-se a seguinte problemática, em que momento da historiografia da educação especial foi dado ênfase ao processo de alfabetização das crianças com Síndrome de Down? Pretende-se investigar a história da educação das crianças com síndrome de Down, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, e teve caráter bibliográfico. As discussões buscaram investigar acontecimentos da história da educação das crianças com deficiência e a metodologia escolhida foi do tipo exploratória e descritiva. O arcabouço teórico se pautou na bibliografia da educação especial e inclusiva. A temática investigada foi o processo histórico de ensino aprendizagem da leitura e escrita para crianças com síndrome de Down atendidas pelos sistemas regular e especializado no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pessoas com deficiência, por não apresentarem os ideais de corpo, inteligência ou competência construídos socialmente, foram marginalizadas, excluídas e até mesmo eliminadas pelas sociedades nos diferentes locais e tempos históricos. Na sequência são apresentadas reflexões acerca do direito à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), e do

processo de ensino da leitura e escrita aos estudantes com síndrome de Down nos sistema regular de ensino.

A ESCOLA INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN NA HISTÓRIA

Vários estudos mostram que a sobrevivência dos grupos humanos em tempos remotos da história dependia da força física e agilidade de seus membros (Bianchetti, 1998; Marques, 2001; Ferreira, Guimarães, 2003). A constante busca por alimentos, abrigos e defesa dos animais selvagens, expunha os povos nômades, a uma vida rude e perigosa. Segundo Silva (1987, p. 36) “A rude e muito difícil vida do homem em seus primeiros milênios de existência sobre a terra não admitia fraquezas.” Este fato provavelmente levou ao abandono e até extermínio dos integrantes mais frágeis, doentes ou com alguma deficiência, que atrasasse os companheiros.

As civilizações antigas, como o Egito, Grécia e Roma, mantinham os indivíduos considerados diferentes à margem do convívio social. Os egípcios conheciam algumas doenças incapacitantes, porém, misturavam conhecimentos empíricos de medicina, com crenças sobrenaturais e atribuíam deficiências a fatos de vidas anteriores (Silva, 1987).

Na Grécia, o modelo de eficiência idealizado pelos espartanos estava relacionado ao porte físico e habilidades de luta. Quando nascia uma criança frágil ou com malformação, era levada a “um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, para lá a criança ser lançada e encontrar a sua morte [...]” (Silva, 1987, p. 22). Porém, em Atenas as habilidades valorizadas eram a retórica e o pensamento erudito, onde bebês vítimas de males deformantes, eram afastados do convívio público ou eliminados no início de suas vidas. Conforme o costume local, o pai era encarregado de levar a criança após o nascimento até a “[...] sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses.” (Silva, 1987, p. 126). Na presença de alguma deficiência a função de exterminar o filho era dele. Quando a dificuldade se manifestava ao longo da vida seus direitos eram mantidos.

De acordo com, Silva (1987), Bianchetti (1998), Marques (2001), Ferreira e Guimarães (2003), os romanos também se dedicavam a guerra e valorizavam a força física e apreciavam as lutas, os espetáculos violentos, animais, objetos e costumes exóticos. Pessoas consideradas deficientes ou diferentes poderiam

ser expostas em circos ou passar a vida pedindo esmolas nas ruas, sobretudo, as crianças eram usadas na prática da mendicância (Silva, 1987).

Com a disseminação do ideário cristão o deficiente ganhou alma, escapou do extermínio, do abandono e passou a ser considerado objeto de caridade acolhido por instituições religiosas assistencialistas (Pessotti, 1984). Por outro lado, considerava-se que a pessoa com deficiência tinha recebido castigo divino pelos seus pecados e de familiares. E durante a Santa Inquisição muitos foram julgados e condenados como seres demoníacos. Para os representantes da Reforma Protestante, “o homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos” (Pessotti, 1985, p. 2).

Com o movimento da Renascença, muitos abrigos construídos originalmente para atender a enorme população de leprosos, foram paulatinamente substituídos pelos hospitais ou hospícios que apresentavam péssimas condições e em vários lugares da Europa passaram a “acolher piedosa e clinicamente, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, ‘libertinos’, delinquentes, mutilados e ‘possessos’ que só na Salpêtrière perfaziam, em 1778, um total de 8.000 pessoas (Pessotti, 1984, p. 24).

Este período foi marcado pelo processo de urbanização, o renascimento comercial, as grandes navegações e o pensamento humanista. Ao longo do século XIX, as pessoas com deficiência despertaram o interesse dos médicos, dando origem à concepção organicista, inatista e fatalista que associou as deficiências às linhagens marginalizadas socialmente. No entanto, a evolução dos estudos de anatomia levou a descrições detalhadas das características do desenvolvimento e aprendizagem humana. Nesse contexto, Jean Itard e seu seguidor Seguin, influenciados pelos estudos de Locke, o qual considerava o ser humano uma folha de papel em branco ao nascer, organizaram um método de tratamento e ensino para os deficientes mentais, contrariando a concepção inatista e fatalista da deficiência. Décadas mais tarde, somaram forças a esta iniciativa, Pestalozzi e Maria Montessori (Pessotti, 1984; Silva, 1987).

Foi neste cenário que os médicos Esquirol em 1838 e Séguin em 1846, descreveram as características atípicas em grupos de crianças que mais tarde foram associadas à síndrome de Down. E em 1866 que John Langdon Down publicou um trabalho com a descrição sistematizada das características clássicas da Síndrome que recebeu o seu nome. Inicialmente, associou-se às características físicas destas pessoas às dos povos orientais, os Mongois, e o termo mongol foi

utilizado. Uma década mais tarde, Mitchell e Fraser apresentaram em Edimburgo, um estudo realizado com 62 pessoas com a síndrome, acrescentando a descrição de novas características, assim como Smith em 1896 (Pueschel, 2005).

Até o final do século XIX os estudos realizados com estas pessoas pautaram-se no diagnóstico e na descrição das características clínicas dos casos. O atendimento educacional ficou sob responsabilidade das instituições de caridade, nas regiões onde havia este atendimento, em muitos locais crianças com Síndrome de Down ou outros déficits físicos, sensoriais ou cognitivos, acabavam confinadas em suas casas, sendo chamadas de crianças do sótão.

Alguns estudos sobre a história da Teratologia, revelam que no início do século XX, pessoas com anatomias raras foram expostas como atrações públicas. Este foi o destino de Júlia Pastrana a mulher barbada, Merrick o homem elefante, Chang e Eng os gêmeos siameses, Violeta a mulher sem pernas e braços, e tantos outros (Garcias, 2002).

No Brasil, a prática de segregar e marginalizar pessoas com necessidades especiais também foi adotada, os estudos de Mazzotta (2001), Jannuzzi (2004), Anache, (2005), relatam o abandono aos deficientes juntos às Santas Casas Da Misericórdia, a institucionalização assistencialista e os internamentos nos Hospitais Psiquiátricos.

Quanto à educação, ao longo dessa caminhada histórica observa-se que os alunos com algum déficit no desenvolvimento, foram excluídos do sistema educacional regular, ficando relegados a um sistema paralelo de ensino, denominado “especial”.

A partir deste cenário, destaca-se que na segunda metade do século XX, grupos de pais e educadores somaram forças a outros membros das sociedades que lutavam pelos direitos humanos e conseguiram importantes conquistas legais e educacionais sob o formato de políticas públicas que garantiram e incentivaram a inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade.

Inicialmente o movimento pela inclusão escolar ganhou evidência com a realização de eventos de repercussão internacional como a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990, o Fórum Mundial de Dacar, em 2000 e a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, em 1994. Assim, o movimento pela integração e educação de todos os alunos junto às escolas dos sistemas regulares de ensino, cresceu e se consolidou em vários países.

No Brasil, as escolas inclusivas estão respaldadas pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Bem como, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que no artigo 58 identifica a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1988; 1996).

Enfim, a partir dos avanços das políticas de inclusão, vários países buscam formas de integrar estes dois sistemas estabelecendo parcerias pedagógicas entre os profissionais que atuam no ensino especial e comum. Esta forma de atendimento escolar foi descrita nos estudos de Stainback e Stainback (1999) como redes de apoio à inclusão. Atualmente as discussões giram em torno do ensino colaborativo, onde professores disciplinares do ensino regular possam atuar juntamente com professores especializados para a promoção de práticas pedagógicas flexíveis e integrativas a todos os estudantes.

O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Apesar do movimento pela inclusão ter aberto as portas das escolas comuns aos estudantes com deficiência, a ampliação do acesso não consegue garantir a oferta de formas eficazes de planejamento e aplicação de práticas pedagógicas que determinem a permanência, equidade e possibilidade de sucesso a todos. Essa discussão é importante pois sem adequações curriculares, investimentos em formação docente e garantia de oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os estudantes podem ser incluídos fisicamente e continuar sem ter acesso aos benefícios da educação escolar regular, e ficarem alheios à possibilidade de pertencimento efetivo a essa comunidade.

Exemplo disso são os estudantes com SD que mesmo frequentando escolas inclusivas acabam não progredindo para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Nesses casos a inclusão fica restrita aos primeiros anos de escolarização e o acesso ao Ensino Superior se torna um sonho distante ou até mesmo uma espaço inacessível aos estudantes com deficiência intelectual (Shimazaki, 2006).

Neste sentido, é de suma importância a participação dos educadores, atuando como elementos articuladores e incentivadores do processo constru-

ção do conhecimento em crianças com déficits de aprendizagem e deficiência intelectual. Mais que isso, é preciso conhecer o desenvolvimento e as potencialidades dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), para propor práticas pedagógicas apropriadas considerando suas necessidades e a continuidade dos estudos. De acordo com Pelosi, *et al.* (2018, p. 2), dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), em 2016, entre os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental haviam “10% de analfabetos e 32% com alfabetização rudimentar, somando 42% de pessoas com conhecimento insuficiente para realizar tarefas simples envolvendo a leitura e a escrita de palavras e frases (...)”, dentre esses estudantes é possível supor que uma parcela seja do PAEE.

Neste cenário, compreender como a criança com déficit cognitivo constrói o conhecimento escolar ou sobre a maneira como esta aprende, é uma temática relevante para os pesquisadores em Educação Especial e Inclusiva e dos profissionais que trabalham com este alunado. Os estudos sobre a temática podem fornecer suporte teórico e conhecimentos específicos com procedimentos práticos que instrumentalizam os professores para criarem situações de aprendizagem significativas, não apenas para os estudantes incluídos, mas para todos.

Shimazaki (2006) alerta que muitos estudantes com deficiência expostos ao sistema educacional inclusivo ou especializado, encontram dificuldades para adquirir e aperfeiçoar suas habilidades de leitura, escrita e função social deste sistema, não chegando ao nível mínimo de letramento necessário para compreensão das sociedades letradas. E a falta de domínio do sistema escrito pode limitar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, conquista de independência social, de autoformação, resolver questões cotidianas, e acesso ao conhecimento historicamente construído (Almeida, *et al.* 2020).

Com os avanços dos estudos médicos e das tecnologias, a partir da segunda metade do século XX, descobriu-se que as alterações associadas à SD se devem a mutações genéticas. Isso mudou a forma de pensar sobre o atendimento e a educação dessas crianças. Em tempos passados, acreditava-se que a síndrome ocorria por interferência de fatores ambientais no período pré-natal, tais como “[...] o alcoolismo, a sífilis, a tuberculose ou a regressão a um tipo humano mais primitivo” (Pueschel, 2005 p. 53). Porém, a partir dos estudos de Lejeune e sua equipe, em 1959, concluiu-se que a trissomia do par 21, poderia se originar no óvulo, no espermatozóide, ou durante a primeira divisão do zigoto

e causar a síndrome que levou o nome do primeiro médico a descrevê-la, John Langdon Down.

Muitos estudantes com SD frequentam instituições especializadas, e parte deles permanecem vinculados a esse sistema por toda a vida, inicialmente em programas escolares dos anos iniciais e mais tarde no ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou em oficinas pedagógicas para formação profissional.

Porém, muitos desses estudantes permanecem sem domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, ou adquirem apenas conhecimentos rudimentares. De acordo com Trancoso e Cerro (2004) e Shimazaki (2006), um número significativo de estudantes com SD considerados alfabetizados não compreendem o que lêem, nem fazem uso da leitura e escrita como meio de interação na comunidade onde vivem.

A esse respeito, Almeida *et al.* (2020), destacam que até meados de 1980, profissionais alfabetizadores e pesquisadores não acreditavam que as crianças com SD tinham potencial para aprender a linguagem escrita de maneira funcional. Essa condição levou a baixas expectativas e investimentos limitados em recursos, materiais e estudos sobre programas de ensino para esses estudantes. Essa deve ter sido uma das causas da baixa ocorrência de pesquisas na área até a primeira década do século XXI. Os resultados do estudo de revisão de Almeida *et al.* (2020, p. 3), mostraram que esses autores encontraram “[...] apenas um estudo publicado sobre a alfabetização da pessoa com SD entre 1999 e 2007. O período com o maior número de publicações está entre os anos de 2007 a 2012, com duas publicações por ano.”

O estudo de revisão sistemática realizado por Almeida *et al.* (2020), que encontrou o total de 23 produções sobre alfabetização da pessoa com SD, publicadas até dezembro de 2019. Sendo eles categorizados como 8 estudos de caso único, 10 de casos múltiplos, 3 revisões, 1 estado da arte, e 1 relato de pesquisa. Entre os anos de 1999 e 2007, foi encontrado apenas um artigo, os demais foram publicados entre 2008 e 2019. Quanto às temáticas abordadas, merece destaque que 12 deles se dedicaram a investigar as relações entre as habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita em indivíduos com SD.

Vale ressaltar que a temática relacionada à dinâmica escolar, as práticas pedagógicas e os programas escolares focados em facilitar a alfabetização de estudantes com SD, se constitui numa lacuna para os estudos nessa área, segundo Almeida *et al.* (2020, p. 7), “[...] apesar desses estudos terem sido realizados em

ambiente escolar, nenhum deles considera a influência do ambiente nos resultados. Desse modo, verifica-se que há pouca pesquisa para essa variável.” Dentre as variáveis abordadas na temática sobre alfabetização dos estudantes com SD, destaca-se o estudo das relações entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita neste público.

No Brasil, a iniciativa de ensinar crianças com deficiência intelectual partiu da psicóloga russa Helena Antipoff que se veio trabalhar no país e fundou em 1929 o Laboratório de Psicologia Aplicada, considerado o primeiro da América do Sul. Ao organizar as classes escolares em Minas Gerais, Antipoff estabeleceu alguns critérios relacionados à idade cronológica, escolaridade e desempenho cognitivo, para formar os agrupamentos escolares. Nesse processo percebeu a presença de muitos estudantes identificados na época como excepcionais, esse fato levou a criação das classes especiais e originou a Sociedade Pestalozzi, em 1932 (Almeida, *et al.* 2020).

A partir de 1954, foram fundadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) com a preocupação de desenvolver processos de ensino em programas de escolarização para estudantes com deficiência. As escolas mantidas pelas Associações tiveram inicialmente caráter assistencialista e funcionaram como sistema especializado paralelo ao ensino regular. Com o advento das escolas inclusivas a partir do final da década de 1990, as escolas especiais foram se constituindo como centros de atendimento e os estudantes com deficiência sendo paulatinamente incluídos no sistema regular de ensino, entre eles os com SD (Almeida, *et al.*, 2020).

Ao longo da história, na maior parte do tempo, o sistema educacional não acreditou no potencial de aprendizagem das crianças com SD, e considerou que esses estudantes não conseguiriam se apropriar das habilidades de leitura e escrita, e aplicá-las no seu cotidiano. Assim, professores e pesquisadores, até a década de 1980, não investiram grandes esforços em propor programas de ensino dirigidos a essa população. Aliás, os estudos sobre a alfabetização de estudantes com SD são recentes e continuam pouco numerosos atualmente (Pedroso; Sandes; Oliveira, 2024).

Enfim, os estudos de Pelosi *et al.* (2018) e Almeida *et al.* (2020), mostraram que a temática relacionada à alfabetização de estudantes com SD foi as relações estabelecidas entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita. Na sequência essa temática é abordada de maneira detalhada.

AS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA NOS ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Santos (1996, p. 213), a consciência fonológica (CF) se refere ao “conjunto de habilidades que a criança possui, as quais lhe permitem focalizar a atenção sobre a linguagem e refletir sobre sua natureza, suas estruturas e funções,” podendo envolver os diversos níveis linguísticos, como, “[...] fonemas, morfemas, palavras, sentenças, gramática, sintaxe, pragmática e semântica.” Vários autores nacionais e estrangeiros encontraram indícios da existência de relações diretas entre o uso dessas habilidades, com a aprendizagem inicial da leitura.

A consciência fonológica, engloba a capacidade fonêmica de “[...] refletir e manipular as subunidades da linguagem falada [...]”, a sintática, “[...] de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pelas representações de grupos de palavras[...]” e a pragmática, que é a “[...] consciência de relacionamento que se obtém entre uma dada sentença e o contexto no qual está envolvida” (Santos, 1996, p. 213). Vários estudos mostram que tais habilidades se relacionam diretamente com o processo de apropriação, aperfeiçoamento e compreensão da leitura em aprendizes com desenvolvimento típico.

A partir desse entendimento torna-se relevante incentivar ações para o desenvolvimento das habilidades de CF, envolvendo aspectos de decodificação e compreensão do texto, em crianças em processo de aprendizagem da leitura. De acordo com Pedroso, Sandes e Oliveira (2024), Almeida et al. (2020) e Pelosi et al. (2018), vários estudos nacionais e estrangeiros realizados nas últimas décadas, encontraram indícios de existência de relação entre o ensino de habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e escrita também entre os estudantes com SD.

Conforme Cagliari (2006, p. 69), “[...] ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções”. Nesse sentido, professores e pesquisadores que concentram seus esforços para conhecer e compreender os percursos de aprendizagem dos estudantes com SD na construção do conhecimento escolar, podem planejar situações de aprendizagem mais assertivas baseadas em atividades desafiadoras que exigem a reflexão sobre as relações entre fonemas e grafemas na leitura e escrita para os aprendizes com SD.

De acordo com Silva e Godoy (2020), a Consciência Fonológica se refere à capacidade de perceber, analisar e manipular de forma consciente e intencional os segmentos sonoros da fala, e se relaciona com a aprendizagem da leitura alfabética.

O processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita tem sido alvo de muitas pesquisas acadêmicas na área da educação, no Brasil. Uma das questões particularmente estudadas diz respeito à associação entre as habilidades de CF e a aprendizagem da leitura. Autores como Justino e Barrera (2012), Silva e Godoy (2020) defendem que o emprego de programas de intervenção focados no ensino sistemático das habilidades de CF e de leitura e escrita no processo de alfabetização de estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem. No estudo de revisão realizado por Almeida *et al.* (2020), foram encontradas 5 publicações brasileiras até o ano de 2019, defendendo que o ensino explícito de habilidades de CF pode trazer benefícios tanto para as habilidades de CF, quanto de leitura em crianças que apresentam dificuldades de linguagem, entre elas as com SD.

Apesar disso, estudos sobre as relações entre a aprendizagem da leitura e escrita, o desenvolvimento da CF e da consciência fonêmica entendida como ensino explícito das relações fonema-grafema, para estudantes com deficiência intelectual, como a Síndrome de Down (SD), publicados em língua portuguesa, além de recentes e pouco numerosos, foram aplicados como estudos de caso único ou a grupos pequenos de participantes. Seriam necessários mais estudos sobre a temática e a participação de grupos de estudantes de todas as idades e de níveis variados de escolaridade.

Os programas de ensino de habilidades fônicas, são raros em vários Países, e a metodologia de aplicação, as atividades propostas e a apresentação dos resultados são muito variados. De acordo com Troncoso e Cerro (2004, p. 62), “[...] a bibliografia existente sobre programas de leitura e escrita para pessoas com Síndrome de Down é muito escassa”. Para Lemons e Fuchs (2010), além de escassos os estudos sobre a temática, divergem sobre os resultados.

O estudo de Pelosi *et al.* (2018), apresentou os resultados de uma proposta de intervenção organizada para estimular o desenvolvimento das habilidades fonológicas, e a compreensão do sistema alfabético. Participaram da investigação, 5 crianças e adolescentes com SD, e idades de 9 a 12 anos. Pelosi *et al.* (2018, p. 12), relataram que,

Os dados do estudo mostraram que, em relação à consciência fonológica, houve melhora em todos os estímulos, ainda que em síntese silábica, segmentação silábica e aliteração, os dados não tenham se mostrado significativos, provavelmente pelo fato de a amostra ser pequena. Há uma relação recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem de leitura, em que as unidades maiores costumam preceder a alfabetização, enquanto as habilidades fonêmicas são incrementadas pela experiência de leitura.

Diante desse cenário, onde muitos autores têm encontrado sólidos indícios de relações positivas entre a CF e a capacidade de leitura, parece que a questão principal é compreender se a capacidade de leitura depende do desenvolvimento da CF, se a CF se desenvolve em consequência das habilidades de leitura, ou se existe uma relação mútua de influência entre elas (Maluf; Zanella; Pagnez, 2006; Pelosi *et al.* 2018; Almeida *et al.* 2020; Pedroso, Sandes, Oliveira 2024).

Com a alusão a estes encaminhamentos encerramos esta breve revisão da literatura sobre o atendimento escolar dispensado aos alunos com deficiência intelectual, particularmente os diagnosticados com síndrome de Down. Este referencial teórico torna-se cada dia mais volumoso, no entanto, ainda com lacunas que carecem da atenção dos pesquisadores, como no caso das práticas pedagógicas planejadas para mediar as dificuldades e estimular as potencialidades na educação das crianças com SD. Em relação a aprendizagem da leitura e da escrita nesses estudantes, o caminho continua a ser percorrido e as pesquisas precisam continuar avançando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas habilidades cognitivas, motoras e linguísticas estão envolvidas no processo de aprendizagem da leitura e escrita nos sistemas alfabéticos. Trata-se de uma atividade complexa que exige esforço conjunto de aprendizes e professores.

Estudos realizados em vários países têm encontrado indícios da existência de relações diretas entre aprendizagem da linguagem escrita e o processamento fonológico, que é “[...] composto pelas habilidades de consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e a nomeação rápida” (Silva, Godoy, 2020, p. 2). Na última década, estudos realizados no Brasil com crianças e adolescentes com SD em período de alfabetização, encontraram fortes indícios da existência

de relação direta entre a capacidade de leitura e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica (Almeida, *et al.* 2020).

No entanto, no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita foi alvo de pesquisas acadêmicas na área da educação envolvendo crianças e adolescentes com SD apenas nos últimos 15 anos. E a produção dessas pesquisas contou com a participação de grupos pequenos de crianças, ou foram realizados estudos de casos únicos. Os assuntos mais pesquisados relacionam a alfabetização de indivíduos com SD a fatores ligados à participação familiar, uso de Comunicação Alternativa, programas de ensino e avaliação da consciência fonológica, oferta de AEE, e em sua quase totalidade são estudos transversais. Dessa maneira, destaca-se a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a alfabetização de estudantes com SD, focados nas adequações curriculares, nas práticas em sala de aula e nos estudos longitudinais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. R. de; BATTISTELLO, V. C. de M.; MENEGOTTO, L. M. de O.; R. L. MARTINS. Alfabetização e síndrome de Down nas pesquisas brasileiras. Alfabetização e síndrome de Down nas pesquisas brasileiras. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.25, e204910, 2020.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviço de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 21 - 51.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 21 set. 2023.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de Alguns Fatos do Ensino e da Aprendizagem da Leitura e da Escrita pelas Crianças na Alfabetização, In, ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento, Perspectivas Linguísticas.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 2006, coleção, Letramento Educação e Sociedade.

DANIELSKI, V. A. **Síndrome de Down:** uma contribuição à habilitação da criança Down. São Paulo: Ave Maria, 1999.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIAS, G. de L. De monstros e outros seres humanos: pequena história sobre defeitos congênitos. Editora EDUCAT, 2002, 112 p.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004, 243 p.

JUSTINO, M. I. DE S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 4, p. 399–407, out. 2012.

LEMONS, C. J.; FUCHS, D. Phonological awareness of children with Down syndrome: its role in learning to read and effectiveness of related interventions. **Research in Developmental Disabilities.** 2010, 31: 316-330.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Bol. psicol** [online], v.56, n.124, p.67-92, 2006.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

PEDROSO, C; SANDES, R. D. N.; OLIVEIRA, B. B. Alfabetização em pessoas com Síndrome de Down: uma revisão sistemática. **Epistemologia e Práxis Educativa** - EPEduc, [S. l.], v. 7, n. 02, p. 1-13, 2024.

PELOSI, M. B.; SILVA, R. M. P. da; SANTOS, G. dos; REIS, N. H. REIS. Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para crianças e adolescentes com síndrome de Down. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.4, p.535-550, Out.-Dez., 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas, SP: Papirus, 2005. 306f.

SANTOS, A. A. A. (1996). A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, M. T. C. C. Souza, & R. P. Brenelli (Orgs.), **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar** (pp. 213-247)

SILVA, G. F.; GODOY, D. M. A. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, e204921, 2020.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SHIMAZAKI, E. M. Letramento em jovens e adultos com deficiência mental. São Paulo: USP, 2006. **Tese** (Doutorado em Educação). Educação Especial- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2006.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed;1999.

TRONCOSO, M. V.; CERRO, M. M. del. **Síndrome de Down: leitura e escrita**. Porto: Porto Editora, 2004.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.006

RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO POR PESQUISADORES NO NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E AÇÕES FRENTE À DIVERSIDADE EDUCACIONAL: UM OLHAR PARA O TEA (NEADE-TEA)

Maria Luiza da Luz Munhoz¹

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne²

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva³

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby⁴

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar um relato de experiência do trabalho executado por pesquisadoras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)-Campus de Paranavaí e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) que integram o NEADE-TEA. O núcleo é conduzido por docentes e pesquisadores das setes instituições públicas de ensino superior do Paraná, tendo o intuito de desenvolver iniciativas direcionadas à criação de uma rede de estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), realizando um levantamento e análise de dados de estabelecimentos de ensino no Paraná, visando à elaboração de investigações científicas e medidas afirmativas para impulsionar as políticas públicas relativas ao Espectro Autista. A realização do projeto é justificada pelo fato de que, apesar dos avanços na Educação Especial ao longo das últimas décadas, no que se refere ao TEA, é necessário promover estudos que auxiliem os educadores a compreen-

1 Mestre do Curso de Ensino da Universidade Estadual do Paraná - PR, marialuiza_munhoz@hotmail.com;

2 Mestre do Curso de Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste- PR, paloma.ratuchne@hotmail.com ;

3 Doutora do Curso de Educação da Universidade Federal de São Carlos- SP, rosetms2000@yahoo.com.br;

4 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Paraná- PR, anabarby@hotmail.com;

derem a realidade dos alunos com TEA e a atuar de maneira informada, dado que, conforme o Censo Escolar de 2022, houve um aumento de 280% no número de estudantes com TEA matriculados em escolas públicas e privadas no Brasil entre 2017 e 2022. Para tanto, metodologicamente, o estudo é um relato de experiência e está embasado em textos, artigos e legislações que oferecem o respaldo teórico para subsidiar as análises efetuadas, a partir de dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Assim, infere-se que é essencial compreender a realidade na qual a ação será direcionada e convertê-la em políticas públicas, promovendo dessa forma, o acesso e a permanência desses alunos no sistema educacional.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Políticas Públicas, Inclusão, Paraná.

INTRODUÇÃO

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta características específicas e déficits expressivos na comunicação social, com a presença de comportamentos restritos e repetitivos, que ocorrem na primeira infância. Também, as pessoas com essa condição, têm prejuízo significativo em todas as áreas da vida e podem apresentar comorbidades como Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Ansiedade, Transtorno Opositor e Desafiador (TOD), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), entre outros (Apa, 2023).

Cabe ressaltar que o TEA apresenta três níveis de gravidade no que diz respeito ao apoio, que podem ir do leve ao severo (Apa, 2023). Portanto, o suporte pedagógico e as adaptações para aprendizagem, sejam do espaço ou do currículo, demonstram variedades representativas por conta do espectro.

Mesmo com a garantia de uma educação inclusiva, preferencialmente nas redes regulares de ensino de forma transversal, regulamentadas pela legislação brasileira (Brasil, 1994; 1996; 2008; 2012; 2015; 2024), os profissionais enfrentam desafios diários na tentativa de garantir uma educação equitativa para esses estudantes (Barby; Ratuchne; Munhoz, 2023).

Acerca da etiologia do TEA, ainda não é completamente compreendida, podendo ser causado por fatores genéticos ou ambientais (Fadda; Curry, 2016). De acordo com um levantamento realizado por Beck (2017), diversas variáveis estão sendo investigadas como possíveis causas, incluindo substâncias químicas relacionadas ao meio ambiente, agentes infecciosos, fatores nutricionais, idade gestacional, baixo peso ao nascer, infecção materna, estresse físico e psicológico. Com relação à genética, estudos como de Gupta e State (2006) revelam compatibilidade em 90%. Entretanto, não há consenso em todos os casos.

Nos últimos anos, observou-se aumento significativo nos casos de TEA. Estas características podem ser atribuídas a diversos fatores, incluindo o avanço nos critérios diagnósticos, a maior conscientização da população e a capacitação das equipes multiprofissionais. De acordo com dados do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) dos Estados Unidos, estima-se que 1 em cada 36 crianças de 8 anos esteja no espectro (Maenner *et al.*, 2020).

Com base nessa estimativa, supõe-se que aproximadamente 6 milhões de pessoas estejam vivendo com TEA no Brasil. Diante desse contexto, é funda-

mental a proposição de políticas públicas e educacionais que ofereçam apoio para essas pessoas (Barby; Ratuchne; Munhoz, 2023).

Ao observar o Anuário da Educação Básica, as autoras Ratuchne e Barby (2024, p. 9) mencionam que o:

[...] percentual das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculadas no Ensino regular, aumentou consideravelmente em todos os níveis, passando de 60,5% em 2009 para 88,1% em 2020, com crescimento de mais de 40%.

Também, as autoras ressaltam que os dados presentes no Anuário Brasileiro (Todos Pela Educação, 2021) são gerais com relação ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e, portanto, não mostram a realidade dos estudantes com TEA. Nessa perspectiva, a quantidade de crianças com TEA matriculadas no ensino comum, categorizadas por níveis de ensino, permanece desconhecida. Esse fato dificulta a formulação de ações educacionais e de políticas públicas que visem garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso desses alunos no sistema regular (Ratuchne; Barby, 2024).

Assim, a criação de grupos e núcleos de pesquisa torna-se fundamental, afinal configuram um espaço onde se congregam uma variedade de artefatos, técnicas, ferramentas e concepções que viabilizam o desenvolvimento de teorias robustas (Mainardes, 2022).

Dessa forma, o NEADE/TEA tem como objetivo realizar o mapeamento dos estudantes com TEA matriculados na educação básica e no ensino superior no Estado do Paraná, visando promover políticas públicas voltadas para essa população.

Para alcançar tal finalidade, as ações foram organizadas em três etapas distintas, sendo: Primeira Etapa - Desenvolvimento de estratégias para a coleta de dados referentes aos alunos com TEA no Paraná; Segunda Etapa - Sistematização, tabulação e análise dos dados obtidos; Terceira Etapa - Disseminação dos resultados em eventos científicos e publicações em periódicos especializados. Essas etapas visam garantir um processo rigoroso e eficaz, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais destinadas a estudantes com TEA.

Assim, esse relato de experiência foi organizado em duas partes principais em que na primeira retratou-se a metodologia utilizada para coleta de dados do projeto, bem como considerações éticas e, na segunda, seguiu-se o relato viven-

ciado pelas pesquisadoras da Unicentro e da Unespar desde o início do projeto até outubro de 2024. Seguindo-se com as considerações finais e referências.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo consiste em um relato de experiência de quatro pesquisadoras de duas IES participantes do NEADE-TEA, fundamentado em textos, artigos e legislações que oferecem suporte teórico para as discussões apresentadas. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021) esse tipo de texto aborda uma experiência que possui grande relevância para o contexto acadêmico, ao permitir a compreensão de fenômenos relacionados a intervenções na área, além de contribuir significativamente para a formação tanto acadêmica quanto profissional.

A análise dessas vivências possibilita um aprofundamento nas práticas educativas e investigativas, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel do conhecimento na prática científica. Dessa forma, os pesquisadores não apenas ampliam suas competências técnicas, mas também desenvolvem habilidades interpessoais e emocionais essenciais para a colaboração em ambientes de pesquisa (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

A investigação, devidamente autorizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), conforme a Resolução nº 406/2018 – GS/SEED, e pelo CAEE 9028822.4.0000.9247, foi financiada pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) através do Fundo Paraná.

Sobre o campo de pesquisa, esta investigação abrange os 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Paraná, os quais têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades. A seguir, na figura 1, foram retratadas as cidades sedes dos NREs.

Também fazem parte do escopo da pesquisa as sete Universidades Estaduais do Paraná, em que foram coletados dados estatísticos dos estudantes com TEA matriculados entre os anos de 2018 a 2023 na Educação Básica e no Ensino Superior.

Os aspectos analisados foram categorizados e incluem: número de instituições em todos os níveis, quantitativo de alunos PAEE com foco específico no TEA, estatística com relação ao sexo, cor/raça, idade e seriação; principais recursos de acessibilidade destinados para essa população no Paraná e fomentação de estratégias, debates e informações com vistas à inclusão educacional.

Figura 1. NREs do Paraná



Fonte: Secretaria de Educação do Paraná (2023)

Como a pesquisa está em andamento, os resultados serão repassados para comunidade e demais interessados em formato de apresentações, publicações na rede social (@neade.tea), rodas de conversa, painéis, artigos, capítulos de livros, entre outros meios, assim que todas as análises sejam realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os núcleos de pesquisa consistem em grupos compostos por estudantes, profissionais graduados e docentes de instituições educacionais, especialmente de caráter acadêmico, com o objetivo de realizar investigações colaborativas. A participação ativa nesse coletivo favorece a socialização, bem como o estudo e a reflexão sobre temas de grande relevância social, promovendo a formação de diversas perspectivas sobre o mundo e a formulação de questionamentos a respeito do fenômeno em análise.

O NEADE-TEA foi instituído por meio do Grupo de Trabalho “Rede de Estudos sobre o Autismo”, conforme estabelecido pela Portaria nº 141/2021 da SETI. Este grupo é composto por sete docentes efetivos das IES do Paraná, a saber: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de

Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Além dos docentes, fazem parte do projeto sete bolsistas, os quais são graduados em diversas áreas, como: Pedagogia, Psicologia, Educação Física e Letras, sendo alguns com Mestres em Educação ou Ensino.

Portanto, de acordo com Schiavi, Camargo e Hoffmann (2021), os grupos de pesquisa funcionam como instrumentos integrados nas estratégias destinadas a organizar e operacionalizar a produção do conhecimento, com um caráter unificador. Eles permitem que especialistas de diversas áreas dialoguem sobre uma temática comum, o que propicia uma visão mais abrangente do objeto de estudo, em virtude da formação diversificada dos integrantes dos grupos, cumprindo, assim, seu papel de intelectuais coletivos especializados.

Assim, durante os anos de 2021 e 2022, representantes da SETI promoveram reuniões com os pró-reitores de cada IES, a fim de que fossem indicados docentes cuja linha de pesquisa se relacionasse à área da Educação Especial para que estes atuassem como coordenadores do projeto.

Foram realizados encontros online para discussão e orientação entre a equipe da SETI e os coordenadores de cada IES, com o objetivo de viabilizar o projeto. A formalização do projeto ocorreu em novembro de 2022, em parceria com a Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), responsável pela seleção e contratação de bolsistas nas universidades participantes. Em dezembro de 2022 os pesquisadores bolsistas passaram por processo seletivo via edital, passando por avaliação de currículo e entrevista.

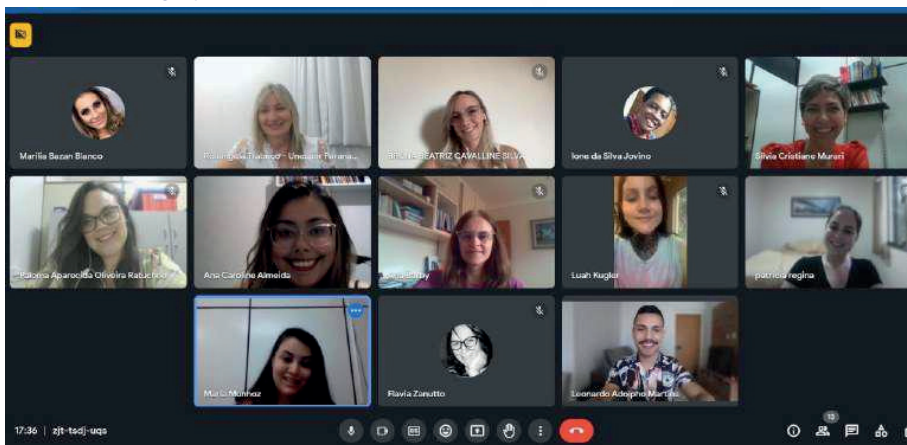
Posteriormente, os grupos reuniram-se de forma remota para designação de tarefas. Importante destacar que as reuniões ocorreram duas vezes por mês, via *Google Meet*, com o objetivo de discutir as atividades do projeto, analisar os dados recolhidos e tabulados, realizar estudos de textos, bem como apresentar suas produções científicas.

Nesses grupos de pesquisa, cada dupla formada por coordenador e bolsista também relataram as atividades desenvolvidas no mês anterior, incluindo produções acadêmicas, participação em eventos, ações de divulgação e postagens nas redes sociais, entre outras.

Além disso, os professores coordenadores reuniram-se mensalmente, de forma online, para definir o planejamento estratégico das ações e elaborar os

próximos passos para a execução do projeto. Abaixo um dos registros das reuniões via *meet* (figura 2).

Figura 2. Reunião do grupo NEADE-TEA via *meet*.



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Além das reuniões técnicas para direcionamentos, organização e estruturação dos próximos passos da pesquisa, os pesquisadores organizaram grupos de estudos internos para aprofundamento teórico, os quais eram estruturados com temas específicos e apresentados via *meet*. O cronograma foi pensado para que todos os pesquisadores bolsistas e seus coordenadores pudessem participar. Na figura 3 é possível observar o grupo de estudo em ação.

Figura 3. Grupo de estudo do NEADE-TEA



Fonte: arquivo próprio do NEADE/TEA

Os temas abordados durante o grupo de estudos foram: Cartilha de inclusão do Estado de São Paulo, perspectivas para o Estado do Paraná; Acessibilidade para estudantes com TEA: orientações para o Ensino Superior; A diferença entre sexo e gênero no TEA.

Na perspectiva de Mainardes (2022) os grupos de pesquisa podem ser compreendidos como comunidades de prática e epistêmicas, as quais ocorrem simultaneamente. Ou seja, enquanto prática, esses grupos compartilham um domínio de interesse que é amplamente definido por um tema científico, sendo, ao mesmo tempo, delimitado de maneira mais estrita por suas questões de pesquisa específicas, envolvendo-se coletivamente em atividades investigativas, promovendo a colaboração mútua e a troca de informações.

As comunidades de prática, portanto, podem ser consideradas como ambientes propícios à geração de conhecimento. Na condição de comunidades epistêmicas, os grupos configuram espaços de produção do saber, favorecendo o desenvolvimento da competência intelectual e metodológica dos seus membros (Mainardes, 2022).

Nesse contexto, a primeira prática desenvolvida pelo grupo foi a criação de uma logo. Para tanto os bolsistas tiveram o prazo de 30 dias para elaborar uma proposta e apresentar em reunião para votação. A ideia central da logo escolhida foi representar a sigla do projeto utilizando na palavra “TEA” variação de cores e o símbolo da neurodiversidade como representação do espectro. Também a sigla foi descrita por extenso para que a identificação clara e precisa por parte da comunidade acadêmica e demais interessados (figura 4).

Figura 4. Logo do projeto NEADE/TEA



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores do NEADE/TEA, 2022.

Após, os bolsistas foram direcionados para organizar artigos teóricos para subsidiar as análises e discutidas as possibilidades para organização e tabulação de dados, primeiramente por áreas de abrangência.

Entretanto, foi percebido que essa estratégia não seria assertiva, pois precisaria de padronização dos dados. Nesse ínterim, ficou decidido que as análises seriam separadas por categorias e que, estas, seriam divididas entre duplas ou trios de trabalho. A organização foi a seguinte: uma dupla para analisar números totais, tanto do PAEE quanto do TEA em todos os níveis (Unicentro e Unespar); trio responsável pela análise da etapa, seriação e idade (Unioeste, Uenp e Uem); e uma dupla para verificar os dados relacionados à sexo e cor/raça (Uepg e Uel).

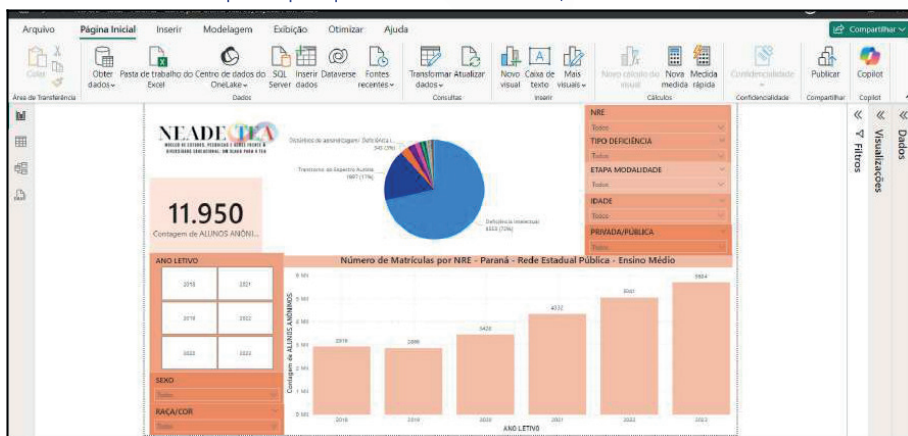
Organizadas as duplas/trios de trabalho e após receber, pela primeira vez, os dados fornecidos pela SEED-PR, foi possível observar que a verificação manual seria praticamente impossível, uma vez que algumas planilhas passavam de 200 mil dados, principalmente do Ensino Fundamental. Além disso, ao fazer a intersecção de dados de forma manual corre-se o risco de trazer resultados incorretos.

Desta forma, a equipe optou por utilizar o programa Power BI Microsoft, o qual pode ser acessado pelo e-mail institucional de forma gratuita, que é uma ferramenta para análise de dados e *business intelligence* (BI). Ele permite que os usuários visualizem dados, criem relatórios interativos e painéis de controle (*dashboards*) para facilitar a tomada de decisões e análises estatísticas. Uma das características desta plataforma é a capacidade de se conectar a uma ampla variedade de dados, incluindo bancos de dados, arquivos Excel e serviços na nuvem.

Além disso, o Power BI possibilita a transformação e modelagem de dados por meio do *Power Query*, um recurso que permite a manipulação e preparação dos dados para análise. Porém, utilizar programas estatísticos exigem esforço redobrado. Portanto, os pesquisadores se posicionaram e encontraram caminhos para utilizar esse recurso com vistas a otimizar o trabalho. Abaixo, um dos exemplos de *dashboards*, criado pela equipe (figura 5).

Durante a análise dos dados, outras atividades foram realizadas como a criação de uma página no Instagram (@neade.tea) para divulgação de informações gerais e atuais sobre o TEA e eventos proporcionados pelas equipes. As redes sociais tornaram-se uma parte integrante do cotidiano de quase todas as pessoas e, nos dias atuais, estar conectado tornou-se uma necessidade fundamental e essencial (Schiavi; Camargo; Hoffmann, 2021).

Figura 5. Dashboard criado pelos pesquisadores do NEADE/TEA utilizando Power BI



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2024.

Nesse contexto, sobre as publicações nas redes sociais, os bolsistas divulgaram os objetivos do projeto e sua importância. Posteriormente foram criados posts com o intuito de conscientizar e sensibilizar a população sobre o TEA. Especificamente em março de 2024, a equipe se mobilizou para realizar publicações durante o mês de abril, uma vez que dia 2 é considerado o Dia Mundial da Conscientização do TEA. Assim, corroborando com a pesquisa realizada por Schiavi, Camargo e Hoffmann (2021), considerou-se que a rede social é uma ferramenta importante para divulgação do núcleo e do conhecimento científico, uma vez que algumas publicações tiveram mais de 10 mil visualizações.

Acerca dos eventos, em dezembro de 2023 foi realizado o primeiro “Bate-papo Inclusivo com o NEADE-TEA” com o professor Dr. Douglas Borela para tratar sobre questões de saúde no TEA. Também o projeto foi divulgado e apresentado em várias instâncias e eventos, como: a Expolondrina (Abril/2023); cursos de formação sobre o TEA nas secretarias municipais de Cornélio Procopio, Guarapuava e Paranaíba (abril/2023; maio/2024; abril/2024); apresentações de trabalho no XVI Congresso Nacional de Educação - Educere (2023), entre outros. Na figura 6 alguns registros dos eventos.

Além da extensão da pesquisa para a comunidade, um momento importante no grupo de estudos foi a participação na correção e escrita de legislações destinadas às pessoas com TEA, como a Lei nº 21.964/2024 (Paraná, 2024). Esta Lei, também conhecida como Código da Pessoa Autista, estabelece uma série de direitos e garantias para o TEA.

Figura 6. Alguns eventos promovidos pelo NEADE-TEA (Unicentro e Unespar)



Fonte: arquivo próprio do NEADE/TEA.

Entre os principais pontos, a lei assegura: direito à saúde, educação, assistência social e inclusão no mercado de trabalho; acessibilidade em todos os espaços; atendimento multidisciplinar com foco em intervenções que promovam o desenvolvimento e bem-estar; iniciativas e campanhas de sensibilização

sobre o TEA visando a inclusão social e o respeito à diversidade; proteção contra discriminação; entre outras considerações. Sendo assim, a lei busca assegurar que as pessoas autistas possam exercer plenamente seus direitos e viver em uma sociedade inclusiva e justa (Paraná, 2024).

Paralelamente aos eventos e publicações, a equipe de pesquisadores mantiveram-se em constante contato para confirmação dos dados para análise. A primeira planilha encaminhada pela SEED-PR contendo todos os dados necessários, foi referente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Foram definidos layouts, padronização de gráficos e demais considerações sobre a escrita.

Mais adiante, foram encaminhadas pela SEED-PR as informações da Educação Infantil e do Ensino Médio, para tratamento dos dados, análise, escrita com embasamento teórico e correção por parte da coordenação. Ao final da coleta de dados realizada pelo NEADE-TEA, investigou a inclusão escolar de estudantes com TEA nos 399 municípios paranaenses, no ano de 2023.

No geral, foram analisadas as informações de 2.898 escolas de Educação Infantil, 3.266 escolas de Ensino Fundamental e 2.804 escolas que atendem o Ensino Médio. A equipe está em processo de organização de todo material escrito e coleta de dados no Ensino Superior sobre o quantitativo de acadêmicos com TEA nas IES estaduais.

Foram dois anos de trabalhos intensos de investigação e pesquisa que resultaram em dados relevantes sobre matrículas de alunos TEA na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Foram detalhados categorias como idade, sexo/gênero, raça/cor, bem como dados gerais de matrículas de alunos TEA com e sem comorbidades. Estes dados podem contribuir para um melhor entendimento sobre o TEA no Estado do Paraná e, com certeza, é um estudo inovador que trará muitas contribuições para outros pesquisadores.

Para o ano 2025 espera-se que todos os dados possam ser divulgados para comunidade acadêmica em formato de capítulos de livro, apresentações em eventos, artigos científicos, rodas de conversa, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto constitui um estudo inovador que visa a elaboração de pesquisas, produção de conhecimento e disseminação científica, além do desenvolvimento de ações afirmativas para fomentar políticas direcionadas ao

TEA, com o objetivo de promover a equidade e a inclusão educacional, respeitando a diversidade.

Os resultados preliminares indicam a necessidade urgente de políticas públicas que garantam não apenas a inclusão formal, mas também a inclusão efetiva, com suporte pedagógico adequado e adaptações curriculares que atendam às diversificadas necessidades dos estudantes. A pesquisa reforça a importância de um trabalho colaborativo entre instituições de ensino, órgãos governamentais e a sociedade civil, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, a formação contínua de educadores e a sensibilização da comunidade sobre o TEA são essenciais para desmistificar preconceitos e fomentar uma cultura de aceitação e respeito. Portanto, a atuação do NEADE/TEA em eventos e na divulgação de informações por meio das redes sociais contribuiu para essa conscientização, atingindo um público amplo e diversificado.

A participação ativa dos pesquisadores de todas as IES participantes nas discussões e na produção de conhecimento fortaleceu a troca de saberes e vivências, permitindo um aprofundamento nas práticas educativas e na reflexão crítica sobre o papel da educação inclusiva. Além disso, o uso de ferramentas tecnológicas, como o Power BI, facilitou a análise de dados em larga escala, demonstrando a importância da inovação no processo de pesquisa.

Ademais, a investigação revelou desafios importantes enfrentados pela equipe no que diz respeito à comunicação e ao compartilhamento de dados, pois a falta de um padrão de dados nas IES pode comprometer a uniformidade e a eficácia das informações coletadas. Além disso, a ausência de obrigatoriedade para instituições privadas repassarem dados à Seed agrava essa situação, tornando difícil a obtenção de um panorama claro e coeso sobre o cenário educacional. Essa fragmentação dos dados impede uma análise mais aprofundada e a formulação.

Outro ponto crítico foi a comunicação entre os pesquisadores e a SEED, que ocorre por meio de protocolos formais, limitando, por vezes, a agilidade e a fluidez nas trocas de informações. A realidade remota do trabalho da equipe também contribuiu para a dificuldade de interação, o que pode gerar mal-entendidos e atrasos na resolução de questões importantes.

Além disso, a diversidade de contextos nos municípios apresenta um desafio adicional, uma vez que as especificidades locais exigem abordagens diferenciadas que precisam ser consideradas nas estratégias de comunicação

e no gerenciamento de dados. Portanto, é essencial desenvolver mecanismos que promovam uma maior integração e colaboração entre todos os envolvidos.

Por fim, a expectativa é que, com a continuidade do projeto, os dados coletados possam subsidiar melhorias significativas nas políticas educacionais e de saúde voltadas para pessoas com TEA, promovendo uma sociedade mais inclusiva e justa. A disseminação dos resultados em formatos acessíveis, como capítulos de livro e artigos científicos, permitirá que outras pesquisas sejam desenvolvidas, ampliando o conhecimento sobre o TEA e contribuindo para a formação de profissionais capacitados e sensíveis às demandas dessa população.

REFERÊNCIAS

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARBY, A. A. O. M.; RATUCHNE, P. A. O.; MUNHOZ, M. L. da L. Hiperlexia em crianças com Transtorno do Espectro Autista: estudo de revisão. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 76, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/135022>. Acesso em: 15 out. 2024.

BECK, Roberto Gaspari. Estimativa do número de casos de Transtorno do Espectro do Autismo no sul do Brasil. 2017. 68 p. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3065>. Acesso em: set. de 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial e do atendimento educacional. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º. do art. 98 da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 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.

FADDA, Gisella M; CURY, Vera E. O enigma do Autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n.3, p. 411-423, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287148579006>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W.. Autismo: genética. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s29–s38, maio 2006.

MAENNER, Matthew J et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years —Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States. **MMWR Surveill Summ**, Atlanta-USA, v.72, n.SS-2, p. 1–14.

MAINARDES, J. Grupos de Pesquisa em Educação como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e08532, 2022.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

RATUCHNE, P. A. O; BARBY, A. A. O. M. Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. e0240015, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14837..> Acesso em: 15 out. 2024.

SCHIAVI, M. T.; CAMARGO, G. M.; HOFFMANN, W. A. M. As redes sociais como uma ferramenta de pesquisa para avaliar o impacto da divulgação de grupos de pesquisa – estudo de caso. **Rev. Technol. Soc.**, Curitiba, v. 17, n. 48, p. 223-238, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/12431>. Acesso em: 15 out. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

SURDEZ, LIBRAS E FAMÍLIA REVISÃO DE LITERATURA EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DE 2012 A 2022

Fernanda Cilene Moreira de Meira¹
Mônica Maria Farid Rahme²

RESUMO

O papel da família na formação das crianças, a realidade da maioria dos surdos pertencentes a famílias predominantemente ouvintes e o direito ao uso da língua de sinais pelo surdo é preciso pensar sobre a relação entre esses fatores e o desenvolvimento das crianças e adolescentes surdas. Entende-se que as experiências de socialização de crianças e adolescentes surdas no ambiente familiar e escolar são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social. Realizou-se uma revisão de literatura sistemática de caráter misto com o objetivo identificar como a surdez, Libras e família tem sido abordada nas pesquisas nas teses e dissertações no Brasil nos últimos anos. A revisão pretendeu responder à questão da pesquisa: como a relação entre surdos em ouvintes no contexto familiar tem sido abordada nas pesquisas de pós-graduação no país? Com base na busca e levantamento das pesquisas de Teses e Dissertações observou-se aumento de pesquisas relacionada a surdez, surdo e Libras a partir de 2012 e foi possível verificar que as famílias, quando convidadas a participarem dos estudos, respondem sobre diversos temas que tratam da surdez, da pessoa surda e da língua de sinais, mas não foi possível localizar em nenhum dos estudos que os familiares tenham recebido apoio para uso e difusão da Libras, bem como orientações sobre a surdez. Nos casos de parce-

1 Doutoranda do Curso de Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Minas Gerais, fernanda.meira@uemg.br;

2 Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Minas Gerais, monicarahme@hotmail.com.

ria entre escola e família os objetivos visavam levantar dados sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Surdez, Surdo, Língua Brasileira de Sinais, Família.

INTRODUÇÃO

As experiências vivenciadas pelas crianças e adolescentes em relação à socialização no ambiente familiar, juntamente às relações sociais produzidas na escola são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social. A relação familiar torna-se fundamental no processo de aprendizagem de uma língua, tendo em vista que a família, em geral, atua como “mediadora entre indivíduo e a sociedade”, e funciona como um espaço no qual “aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele” (Ciampa, 1989, p.99).

Brito e Dessen (1999) e Negrelli e Marcon (2006) discorrem sobre as interações e relações entre a criança surda e sua família. Os resultados de seus trabalhos apontam que as trocas verbais ou gestuais influenciam a interação e a participação da criança surda nas conversas domésticas, e que a ausência ou limitação na comunicação pode gerar isolamento e sentimento de incompreensão. “Esse indivíduo é privado dos bate papos informais dentro de casa, das discussões sobre assuntos familiares e dos conselhos dos pais, e isto contribui para que ele seja considerado uma pessoa agressiva ou inadequada.” (Negrelli & Marcon, 2008, p. 104). Portanto, investigar as habilidades e práticas comunicativas presentes no contexto familiar composto por sujeitos surdos e ouvintes, suas formas de interação, bem como elementos relacionados à aprendizagem da língua de sinais, são pontos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Diante disso, em 2016, elaborou-se uma proposta de extensão universitária em uma escola municipal da região metropolitana de Belo Horizonte, a partir da constatação da dificuldade de comunicação dos surdos com seus familiares e professores. A atividade extensionista, ofereceu oficinas para ensinar Libras para professores e familiares dos surdos, e ocorreu de outubro a dezembro de 2016. No entanto, no início do ano letivo de 2017, tanto a comunidade escolar, quanto a direção da escola demonstraram desejo pela continuidade das oficinas. Recebidas várias mensagens de alunos surdos e dos familiares, perguntando sobre o retorno das atividades, encaminhou-se para a direção da escola a proposta de retomada das oficinas. Após aceite da gestão escolar, as atividades foram retomadas e continuaram nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2022. Apenas em 2020 e 2021 as atividades não ocorreram devido ao fechamento das escolas no período de pandemia da COVID-19. O retorno a partir de 2017 foi por iniciativa pessoal da pesquisadora uma vez que ela não tinha mais vínculo institucional com a universidade de origem do projeto extensionista.

Em 2021, a partir das experiências descritas acima foi elaborado, submetido e aprovado um projeto de pesquisa ao Programa de pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), com vistas ao ingresso no doutorado para investigar o processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por familiares de pessoas surdas e seus efeitos para a interação surdos-ouvintes. Antes de iniciar a escrita da tese, realizou-se uma revisão de literatura sistemática de caráter misto para evitar duplicidade de pesquisas e descobrir possíveis lacunas na literatura, além de otimizar o uso de recursos para o desenvolvimento da tese (Galvão; Ricarte, 2019). A revisão pretendeu responder à seguinte questão de pesquisa: como a relação entre surdos e ouvintes no contexto familiar tem sido abordada nas pesquisas de pós-graduação no país? Portanto, o texto aqui apresentado trata dos resultados parciais da revisão, que teve como objetivo identificar como a surdez, Libras e família tem sido abordada nas pesquisas de teses e dissertações no Brasil nos últimos anos.

No Brasil, as propostas sobre a educação de surdos se intensificaram nos últimos anos. Tal hipótese é reforçada quando se analisa o banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2012 a 2020, tendo como referência as palavras-chave surdez, surdo e Libras. O termo surdez aparecia em 34 pesquisas em 2012, passando para 62 em 2020; já o termo surdo que referenciava 31 pesquisas em 2012, passou para 185 em 2020 e, por último, o termo Libras que era de 34 pesquisas em 2012, chegou a 125 em 2020. Tais dados revelam o avanço de pesquisas sobre a surdez, o surdo e a língua de sinais que podem interferir nos processos inclusivos e educativos deles. Esse aumento pode indicar um maior interesse sobre a temática, assim como uma maior mobilização em torno da educação dos surdos. Cita-se, por exemplo, a contratação de intérpretes educacionais e

Pode-se inferir que o crescimento na área de pesquisas da educação de surdos e formação de professores e intérpretes da língua de sinais é consequência da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5626/2005. A Lei reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, e o Decreto regulamenta a lei de 2002, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e do tradutor e intérprete de Libras. O Decreto normatiza, ainda, o uso e difusão língua de sinais e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, garantindo o direito à edu-

cação e à saúde, e o apoio ao uso e difusão da Libras pelo poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos.

Independentemente das causas da surdez, Schemberg, Guarinello e Massi (2012) afirmam que 95% das crianças surdas estão inseridas em famílias majoritariamente ouvintes. Outro ponto relevante que as autoras destacam é que, em geral, os familiares desconhecem ou rejeitam a língua de sinais. Elas concluem que a permanência em um ambiente no qual não se tem contato com a língua de sinais pode prejudicar o desenvolvimento educacional da criança surda. Conforme o Decreto, nos artigos supracitados, a família deve ser orientada pelo SUS sobre a surdez e suas implicações na vida do sujeito surdo. Na perspectiva sociocultural, essa orientação deverá destacar as potencialidades e funcionalidades do surdo e não apenas questões relativas à perda auditiva, treinamento da fala, protetização e implantes. Outro ponto é a garantia do direito da família, juntamente ao surdo, de optar pela aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral. Em relação à língua de sinais, a família deverá receber apoio para uso da Libras, inclusive em forma de oferta de cursos.

Considerando o papel da família na formação das crianças, a realidade da maioria dos surdos pertencentes a famílias predominantemente ouvintes e o direito ao uso da língua de sinais pelo surdo é preciso pensar sobre a relação entre esses fatores e o desenvolvimento das crianças e adolescentes surdas. Entende-se que as experiências de socialização de crianças e adolescentes surdas no ambiente familiar e escolar são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social. Como toda linguagem, juntamente às relações sociais, a língua de sinais integra os processos fundamentais para a constituição do sujeito (Vygotsky & Luria, 1996), ao mediar a troca de experiências, conhecimentos e o acesso a culturas diferentes.

LIBRAS E RELAÇÕES SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DO SURDO

No Brasil, as propostas de educação de surdos se intensificaram nos últimos anos. Pode-se inferir que o crescimento na área de pesquisas da educação de surdos, formação de professores e da interpretação em língua de sinais são consequências da Lei 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas e do Decreto 5626/2005 que, regulamenta a lei de 2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular. O decreto aborda a questão da formação

do professor, instrutor e do tradutor e intérprete de Libras; do uso e difusão língua de sinais; do ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; da garantia do direito à educação e à saúde e do apoio ao uso e difusão da Libras pelo poder público e empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos.

Cabe destacar que o decreto não abarca somente o uso e a difusão da língua de sinais no espaço escolar e questões relacionadas aos profissionais que nele atuam. Nos artigos 14º, 16º e 25º, além dos profissionais que trabalham com pessoas surdas, também são citadas as famílias desses sujeitos ao destacar sua participação no “acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (Brasil, 2005).

O art. 14º, inciso V, destaca o apoio à comunidade escolar para uso e difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos. Uma segunda menção a família é vista no art. 16º, em relação à oferta do português na modalidade oral, caso seja escolha da família e do aluno surdo e, por fim, no art. 25º, inciso VIII, ao se abordar a garantia ao direito à saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e por meio de empresas que se encontram autorizadas a realizar serviços nessa área. Esses serviços deverão orientar as famílias sobre a surdez e sobre a importância do acesso à Libras. Essa orientação deverá destacar as potencialidades e funcionalidades do surdo e não apenas questões relativas à perda auditiva, treinamento da fala, protetização e implantes. Outro ponto é a garantia do direito da família, juntamente à pessoa surda, de optar pela aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral e receber apoio para o uso da Libras inclusive em forma de oferta de cursos.

Considerando o papel da família na formação das crianças e o direito ao uso da língua de sinais pelo surdo, é preciso pensar sobre a relação entre esses fatores e o desenvolvimento das crianças e adolescentes surdas. Aqui, assim como para os ouvintes, entende-se que as experiências de socialização de crianças e adolescentes surdas no ambiente familiar e escolar são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social. A linguagem dos surdos se desenvolve por meio de mecanismos de compensação e superação (Vygotsky, 1989), estratégias de comunicação com gestos e pela língua de sinais, seu prin-

principal meio de comunicação e fator decisivo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (pensamento, memória, abstração, dentre outras).

Com base nesses pressupostos, entende-se que a interação das pessoas surdas com outras pessoas surdas, e dos surdos com ouvintes, por meio da língua de sinais, será a base para o seu desenvolvimento social, cognitivo e psicológico. Em síntese, a defesa do uso da língua de sinais fundamenta-se em algumas concepções, primeiramente, no papel da linguagem para o desenvolvimento do pensamento e das funções executivas superiores (Tonietto, 2011); da relação entre pensamento verbal e o modo do sujeito operar a realidade (Werner, 2015). e na importância que as relações sociais e linguísticas têm na constituição do indivíduo (Goldfeld, 2002). No entendimento de Bernardes (2011), a relação entre atividade educativa, comunicação e apropriação da produção cultural humana ocorre, para os surdos, através da língua de sinais e Guarinello (2007) afirma que a aquisição da linguagem deve ocorrer por meio de atividades discursivas do sujeito com e sobre a língua.

Goldfeld (2002, p. 18) apresenta definições sobre linguagem, língua e fala, e evoca em Vygotsky a percepção da linguagem “não apenas como uma forma de comunicação, mas também como função reguladora do pensamento”, assinalando que a língua “constitui a consciência do indivíduo” e a fala “refere-se a linguagem em ação, a produção linguística do falante no discurso”.

A língua de sinais, na modalidade gestual-visual, se difere da língua oral, que utiliza o canal oral-auditivo, permitindo ao surdo a aquisição de linguagem, conhecimento de mundo e de si mesmo.

A aquisição de uma linguagem, no caso a de sinais, é de extrema importância para o desenvolvimento de uma identidade pessoal surda. Somos seres sociais e, por isso, precisamos identificar-nos com uma comunidade social específica e, com ela, interagir de modo pleno, ou seja, precisamos de uma identidade cultural, e, para isso, não basta uma língua e uma forma de alfabetização, mas, sim, um conjunto de crenças, conhecimentos comuns a todos. (Cromack, 2004, p.69)

Composta de estrutura e organização similar às línguas orais, a língua de sinais apresenta gramática própria e possibilita a comunicação de conceitos concretos e abstratos entre os surdos, e entre surdos e ouvintes (Quadros, 1997; Dizeu, Caporali, 2005). Como toda linguagem, juntamente às relações sociais, a língua de sinais integra os processos fundamentais para a constituição

do sujeito (Vygotsky; Luria, 1988), ao mediar a troca de experiências, conhecimentos e o acesso a culturas diferentes. Ela “representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno”. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 558)

Assim, assumindo-se a concepção de linguagem como organizadora do pensamento e essencial para o desenvolvimento humano, é necessário observar que o fato das pessoas surdas “viverem em uma comunidade onde são minoria” pode levar a “uma comunicação imprópria”, trazendo “consequências para o crescimento intelectual, social e emocional dessa pessoa.” (Cromack, 2004, p.69)

Como destaca Góes (2012, p. 43), a criança nasce entranhada nas relações sociais, que se dão por meio da linguagem. No caso dos surdos,

O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependem de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênitas ou precoce em que a problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento das esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. [...] Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (Góes, 2012, P. 43).

O status social dos problemas relacionados à surdez, bem como a não relação direta e obrigatória no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos surdos, é comprovado quando se compara o desenvolvimento de uma criança ouvinte ao de uma criança surda que teve acesso precoce e adequado à língua. “Quando a criança surda é filha de pais surdos, a língua que aprende em seu ambiente está de acordo com as suas capacidades linguísticas, sendo-lhe a língua, portanto, acessível.” (Santos; Carvalho, 2016, p. 193) Por exemplo, crianças surdas filhas de pais surdos tratam com naturalidade sua condição e de sua família, identificam-se com a comunidade surda (Quadros, 1997) e adquirem as regras da língua de sinais semelhantemente às crianças ouvintes em aquisição de línguas orais-auditivas (Santos; Carvalho, 2016).

Portanto, a língua utilizada por crianças surdas filhas de pais surdos é mesma utilizada por seus pais de forma constante e natural em casa, o mesmo acontece com as crianças ouvintes filhas de pais ouvintes. O empasse em relação ao uso da língua se dá quando crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não usam a língua de sinais. Retomando os modelos social e biopsicossocial da deficiência de Mota e Bousquat (2021) a situação das crianças surdas filhas de ouvintes ultrapassa a questão clínica da surdez, ou seja, não se restringe apenas ao corpo. A problemática entre a surdez, criança surda, sua família precisa ser pensada conciliando questões relativas à saúde e as funções do corpo, participação social, fatores pessoais e ambientais. Sendo assim, a língua de sinais apresenta-se como forma de comunicação mais adequado para o desenvolvimento da criança surda e suas interações com a família.

FAMÍLIA E SURDEZ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA USO E DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Mesmo que a família não seja um conceito unânime na sociedade atual, é inegável sua importância enquanto organização que promove as relações sociais e contribui para a formação emocional de seus membros. É, pois, na família que se inicia o processo de socialização: “É na família que a criança encontra o principal espaço de socialização, influenciando na aquisição de habilidades, comportamentos e valores contextualizados culturalmente.” (Pereira; Ramos; Silveira, 2016, p. 963). Ou seja, a família é uma instituição social, “ela é a principal fonte de socialização do indivíduo ao ensinar-lhe quais os padrões e normas culturais adequados que devem ser internalizados e reproduzidos em suas relações sociais” (Ramos; Nascimento, 2008, p. 467).

Polêmica, polissêmica, um objeto antigo, mas em constante revisão que gera multiplicidade de discursos divergentes (Vasconcelos; Santos; Almeida, 2020), a família apresentou mudanças relevantes a partir do século XIX, tais como, casamento e divórcio, a quantidade de membros, a inserção da mulher no mercado de trabalho, as novas formas de educação dos filhos, a disseminação rápida de novos valores, o individualismo dentro da relação, questões sobre sexualidade e a relação amorosa (Ramos; Nascimento, 2008). Com características específicas, que variam de um grupo familiar para outro, essa não é uma instituição neutra. Reis (1989, p.102) afirma que esse grupo só poderá ser compreendido se analisado dentro de uma complexa trama social e histórica. Por

isso, possui, além da função biológica, uma função de cunho socializador, “ela é quem torna o indivíduo um ser social e como tal imerso na cultura e valores coletivamente disseminados.” (Ramos; Nascimento, 2008, p. 467) A família exerce também uma função ideológica, ou seja, é no seu interior que os indivíduos são educados para a manutenção da estrutura familiar. Como destaca o autor, “[...] ela também ensina seus membros como se comportar fora das relações familiares em toda e qualquer situação.” (Reis, 1989, p.102) Como não há neutralidade na organização familiar, a formação que ela oferece a seus membros também não é neutra.

[...] ela é o locus da estruturação da vida psíquica. É a maneira peculiar com que a família organiza a vida emocional de seus membros que lhe permite transformar a ideologia dominante em uma visão de mundo, em um código de conduta e valores que serão assumidos mais tarde pelos indivíduos. (REIS, 1989, p.104).

De acordo com Ciampa (1989, p. 63), o sujeito toma conhecimento de si pelo reconhecimento dos indivíduos e do grupo social a que pertence. Ele afirma que a identidade das pessoas é “constituída pelos grupos de que fazem parte”, “através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem”. No entanto, o pertencimento a determinado grupo não implica necessariamente identificação e sentimento de pertença a ele. Entende-se a partir dessa premissa que a simples inserção do sujeito em um grupo não significa seu pertencimento. Para ser parte de um grupo e, conseqüentemente, identificar-se ao mesmo é necessário agir, pois é pela ação e não apenas pela inserção que “alguém se torna algo”. Ainda em Ciampa (1989, p.72), o contexto histórico e social em que o sujeito está inserido determinam as “possibilidades e impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”.

Proporcionar qualidade de vida, amparo físico, emocional e social aos seus e esclarecer o que é melhor para seu crescimento, além de “amor, afeto, proteção e segurança dentro de um espaço de inclusão e acolhimento aos filhos”, “boa interação social dentro do lar” são algumas expectativas no que se refere a família. (Negrelli; Marcon, 2008, p. 99)

A aceitação do filho com suas especificidades e o estabelecimento de uma interação e comunicação adequadas entre a família e a criança surda, com a participação efetiva por parte dos pais, servirão de base para sua socialização e desenvolvimento. Quanto a criança surda, Negrelli e Marcon (2008) consideram a família como uma composição de subsistemas independentes que

desenvolvem relações únicas que são influenciados e alterados por todos, inclusive pelas próprias crianças, que não são apenas receptoras de padrões sociais. Sua chegada demanda adaptações e novas prioridades. Seu desenvolvimento dependerá do trabalho conjunto entre ela e seu cuidador adulto e das interações e relações com pessoas e sistemas sociais.

Em levantamento realizado, em bases de dados nos 2004 e 2005, Negrelli e Marcon (2008) caracterizam a família como o lugar ideal para se iniciar o atendimento de base e como cooperadora para o processo do desenvolvimento do surdo, “[...] seu esforço para se comunicar e a disponibilidade para aprender e ensinar também facilitam o convívio com acriança surda [...]”. (Negrelli; Marcon, 2008, p. 101). No entanto, o ambiente ideal por vezes não se concretiza. Em relação às dificuldades vivenciadas pelos familiares de surdos, as autoras destacaram a falta de comunicação como empecilho ao relacionamento entre os filhos surdos e seus genitores; dificuldade de aprendizagem e falta de identificação com a língua de sinais; impor limites e estabelecer regras para os filhos e realizar adaptações internas, das relações sociais e de lazer para a nova realidade da família.

Outro aspecto relevante apresentado por Oliveira et al. (2004) se refere à falta de recursos financeiros pois há relação direta entre as condições socioeconômicas e a qualidade das interações na família.

Parece que quanto mais pobre é a família, mais deficiente é a criança em termos de limitações no uso de alternativas e recursos que possam favorecer o seu desenvolvimento e, por conseguinte, o exercício de sua cidadania. Isso ocorre devido às dificuldades de acesso e à distância social da família aos serviços especializados já disponíveis na sociedade. (Oliveira et al., 2004, p. 190)

Diante da importância da aquisição da linguagem e das relações sociais para o desenvolvimento do surdo e a constatação de que, por consequências da chegada de um filho surdo a muitas famílias preferem ficar em casa e não participam de atividades e grupos comunitários e outras têm limitações financeiras que dificultam acesso a aprendizagem e contato com a língua de sinais (Negrelli; Marcon, 2008). Diante disso, a escola, surge como instituição potencialmente facilitadora no enfrentamento das dificuldades de comunicação abrindo suas portas para que os surdos e suas famílias tenham acesso à aprendizagem da Libras e partilhem suas experiências com a surdez. Algumas iniciativas da instituição escolar poderiam minimizar as dificuldades em relação a aceitação da

criança surda e aprendizagem da língua de sinais como, por exemplo, realização de reuniões, palestras e cursos de capacitação e criação de espaços de escuta e de apoio para refletir e trocar experiências sobre a surdez.

Considerando as problematizações apresentadas anteriormente, no próximo subitem serão abordados trabalhos de pesquisas sobre famílias de pais ouvintes com filhos surdos e sobre estratégias para uso de difusão da língua de sinais no ambiente familiar.

METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada na problemática da comunicação e da aprendizagem que envolve o uso da língua de sinais por surdos e ouvintes no ambiente familiar. Considerando a problemática da pesquisa e os objetivos descritos, o percurso metodológico será organizado pela revisão de literatura sistemática de caráter misto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir dos descritores Surdez, Libras e Família foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por dissertações e teses que tratassem sobre uso da língua de sinais pelos surdos e seus familiares durante os meses de setembro e outubro de 2022.

A revisão se ocupou da análise e descrição do corpo do conhecimento sobre surdez, família e aprendizagem da língua de sinais por familiares de pessoas surdas. Ou seja, essa etapa da pesquisa tratou da “[...] construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (Vosgerau; Romanowsk, 2014, p.170). Além da atualização do conhecimento sobre a temática, a revisão de literatura permitiu identificar estudos sobre ações e estratégias, governamentais e privadas, com o objetivo de favorecer o uso e difusão da língua de sinais pelas famílias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na BDTD, no período de 2012 a 2022, foram encontrados 28 estudos que utilizavam, simultaneamente, os três descritores, e seis com uso apenas dos descritores surdez e família, divididos em 28 dissertações e seis teses, perfa-

zendo um total de 34 trabalhos. A partir do quantitativo de teses e dissertações obtidos pela busca usando os termos surdez, surdo e Libras, foi possível observar o aumento de pesquisas ao longo dos 11 anos. Especificamente em relação ao tema da pesquisa, foram encontrados 12 estudos que utilizavam, pelo menos, uma das palavras-chave família, familiares, pais, mãe ou parental, sendo todas dissertações.

Devido a inconsistências presentes na página do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não foi possível realizar a pesquisa diretamente no site. Portanto, recorreu-se ao Portal Brasileiro de Dados Abertos que alimenta a base do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES analisando os dados disponíveis apenas de 2012 a 2020. As informações são disponibilizadas por meio de arquivos no formato CSV ou XLS, por isso, os dados foram analisados pelo Excel. Diante disso, a consulta foi realizada em nove planilhas individuais, sendo cada um referente a um ano do período definido. Em cada planilha, criou-se filtros na célula referente ao nome dos programas e palavras-chave. Foram selecionados programas de ensino de educação e, em palavras-chave, trabalhos que tivessem os termos surdez, surdo e Libras. Após leitura dos títulos e resumos foram selecionados estudos que tratassem especificamente sobre as famílias de pais ouvintes com filhos surdos e estratégias para uso de difusão da língua de sinais no ambiente familiar.

A tabela 1 mostra o total de trabalhos encontrados em todos os programas de ensino, por ano, considerando como filtro as palavras surdez, surdos e Libras separadamente. Destaca-se que o termo surdez aparece com maior frequência em pesquisas na área da saúde. Em contrapartida, as pesquisas com o termo Libras mostraram-se mais frequentes na área da educação. Os dados também apontam para um crescimento de produção no período considerando que em 2012 foram encontrados 31 trabalhos com os termos surdos e 34 pesquisas com os termos surdez e Libras, e em 2020 os números aumentaram para 185, 62 e 125, respectivamente. O ano de 2019 teve o maior número de pesquisas sobre Libras (135) e o maior número de estudos envolvendo surdos (189), representando um crescimento de seis vezes em relação a 2012.

Tabela 1: Levantamento de teses e dissertações por termos

Ano	Surdez	Surdos	Libras
2012	34 de 61053	31 de 61053	34 de 61053
2013	42 de 67534	51 de 67534	42 de 67534
2014	39 de 70668	74 de 70668	53 de 70668
2015	65 de 75884	94 de 75884	73 de 75884
2016	47 de 80278	96 de 80278	89 de 80278
2017	69 de 85310	156 de 85310	98 de 85310
2018	60 de 90469	161 de 90469	114 de 90469
2019	63 de 90503	189 de 90503	135 de 90503
2020	62 de 80114	185 de 80114	125 de 80114

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Das dissertações e teses encontradas nas buscas na BDTD e CAPES, selecionou-se uma tese e duas dissertações as quais apresentaram estudos sobre surdez, família e língua de sinais e a seguir serão apresentados os resultados encontrados pelos pesquisadores.

Em sua tese, Ferreira (2013) investigou as experiências e o entendimento que as famílias têm sobre a surdez. A pesquisa foi realizada através de grupo focal, em que fonoaudiólogos mediavam momentos de interação entre os familiares para coconstruírem narrativas, experiências vivenciadas relevantes na fala-em-interação e orientar os familiares para se tornarem participantes ativos no desenvolvimento linguístico e discursivo das crianças. Os resultados da pesquisa demonstram que os encontros do grupo focal “ampliaram a conscientização das participantes sobre as possibilidades de comunicação entre familiar ouvinte e filho surdo, principalmente, ao favorecer a reflexividade e a busca por construir sentidos sobre o mundo da vida, partindo de vivências das mães”. (Ferreira, 2013, p. 277)

Apesar de não se tratar de uma pesquisa específica da área da educação, o destaque dado a esse trabalho deve-se ao fato de os resultados encontrados apontarem uma lacuna no ensino precoce de Libras à criança e aos familiares, uma ausência de orientação à família que perpassasse as áreas de saúde e educação, com práticas híbridas e extensão dos cuidados com as crianças surdas às suas famílias que pudesse gerar envolvimento ativo no processo de desenvolvimento de seus filhos. (Ferreira, 2013)

O estudo de caso feito por Monteiro (2017) apresenta sugestões de criação de contextos pedagógicos que estimulem a compreensão de conceitos científicos pelos alunos surdos que são atendidos na sala de recursos (SR) das séries iniciais, com auxílio da família e do professor da SR. Tal proposta surge a partir da percepção de que a sala de recursos é um espaço utilizado para desenvolver atividades de auxílio ao dever de casa e da percepção de que as famílias não conheciam a função da sala de recursos na educação das crianças. Diante disso, a pesquisadora percebeu a existência de “possibilidades de interação pedagógica entre os profissionais da sala de recursos, a família, a escola e os estudantes não são aproveitadas.” (Monteiro, 2017, p. 1)

A autora apresenta como resultados observados durante a pesquisa benefícios da interação família-escola por meio de ações colaborativas visando o desenvolvimento e aprendizagem da criança que podem, inclusive, apresentar melhores resultados de aprendizagem em comparação com crianças cujas famílias não participam da vida escolar. Nesse sentido, indica que houve aumento e melhora na qualidade das interações entre a criança e seus familiares, além de mais oportunidades de aprendizagem, ampliação do vocabulário da criança e motivação em participar das atividades escolares. Em relação à mãe, observou-se também maiores oportunidades de aprendizagem, compreensão das necessidades específicas da filha surda e de recursos que podem ser utilizados, crença no potencial de aprendizagem da filha e compreensão de que o ensinar e aprender são processos em construção. (Monteiro, 2017)

A competência em informação dos pais de surdos referenciou pesquisa desenvolvida por Pereira (2020) com 34 pais de surdos matriculados em duas instituições especializadas na área da surdez da região norte do Paraná. A autora identificou, além das necessidades de informação relacionadas à saúde e tomada de decisão de forma geral, demandas de informação para educação e escolha de escolas, busca por conhecimento dos direitos dos surdos, legislação sobre surdez e a Língua de Sinais, interesse por aprender sobre a surdez e como ensinar o filho surdo. As fontes de informação utilizadas com maior frequência pelos participantes foram outros pais de surdos, familiares, sites especializados sobre a surdez, posto de saúde (médicos, enfermeiras) e as instituições de ensino em que a pesquisa foi realizada. Ressalta-se que as duas instituições de ensino aparecem como as fontes de informação mais procuradas pelos pais, estando à frente da internet e dos profissionais da saúde. Outras fontes de destaque foram outros pais de surdos, amigos e familiares. (Pereira, 2020). Observa-se a tendência em

procurar informações em pessoas do convívio e das instituições que os filhos estudam, fato que revela a relevância das escolas na orientação dos familiares.

A autora apresenta em suas considerações a necessidade de os pais mobilizarem informações e aprenderem sobre a surdez, em como lidar com ela, pois muitos não possuíam conhecimentos básicos sobre o tema. Afirma, ainda, que o desconhecimento pode intensificar sentimentos negativos sobre a surdez e os filhos. Outro ponto de destaque é o fato de os pais precisarem “participar mais ativamente das atividades da escola, associação de pais e amigos dos surdos e de outras instâncias. Além de frequentarem eventos, participar de cursos de Libras promovidos pelas instituições” (Pereira, 2020, p. 127) Por fim, reforça as instituições como espaços propícios para desenvolver atividades, para aconselhar e auxiliar as famílias dos surdos e disseminar informações sobre a surdez.

Portanto, os dados das pesquisas de Ferreira (2013), Monteiro (2017) e Pereira (2020) corroboram para a importância do uso e difusão da língua de sinais e do conhecimento sobre a surdez pelos familiares dos surdos e da participação da família no desenvolvimento da criança surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na busca e levantamento das pesquisas de Teses e Dissertações da BDTD (34) e da CAPES (12), após leitura dos 46 resumos, sumários e trechos específicos como objetivos e metodologia de alguns textos selecionados por relevância da pesquisa foi possível verificar que as famílias, quando convidadas a participarem dos estudos, respondem sobre diversos temas que tratam da surdez, da pessoa surda e da língua de sinais, mas não foi possível localizar em nenhum dos estudos lidos que os familiares tenham recebido apoio para uso e difusão da Libras, bem como orientações sobre a surdez. Nos casos de parceria entre escola e família, os objetivos visavam levantar dados sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Também não se constatou registro de nenhuma iniciativa para ofertar cursos de Libras para familiares de alunos surdos por parte das escolas, como este estudo propõe analisar.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. Psicologia Escolar e

Educacional [online]. 2011, v. 15, n. 2 [Acessado 15 Setembro 2022] , pp. 323-332. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200014>>. Epub 02 Mar 2012. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200014>.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: S. T. M. Lane & W. Codo (Eds.), *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo, SP: Brasiliense.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 24, n. 4, p. 68-77, dez. 2004 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-8932004000400009-&lng-pt&nrm=iso>. acessos em 29 set. 2022.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*.

DIZEU, L. C. T. DE B.; CAPORALI, S. A.. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. Educ. Soc., 2005 26(91), maio 2005.

FERREIRA, Carolina Magalhães de Pinho. Surdez, família e mediação profissional: grupo focal na coconstrução de conhecimentos e agentividade Carolina Magalhães de Pinho Ferreira; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira. – 2013. 293 f.: il.; 30 cm

GALVAO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. InCID: *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879>. Acesso em: 2 abr. 2023.

GÔES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, Editora da UNICAMP, 2012.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União.

MONTEIRO, Karenina Maria Ferreira Porto. A surdez na família e na sala de recursos: uma proposta de parceria. 2017. 139 f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MOTA, P. H. DOS S.; BOUSQUAT, A.. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. Saúde em Debate, v. 45, n. Saúde debate, 2021 45(130), jul. 2021.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e criança surda. Ciência, Cuidado e Saúde, v. 5, n. 1, p. 098-107, 22 set. 2008.

OLIVEIRA, Raquel Gusmão; SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral; NEGRELLI, Maria Elizabeth; MARCON, Sonia Silva. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. Acta sci., Health sci ; Acta sci., Health sci;26(1): 183-191, jan.-jun. 2004.

PEREIRA, Ana Paula. A competência em informação dos pais de surdos/ Ana Paula Pereira. Londrina, 2020. 157f.: il. Orientadora: Adriana Rosecler Alcará. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2020.

PEREIRA NETO, E. F.; RAMOS, M. Z.; SILVEIRA, E. M. C.. Configurações familiares e implicações para o trabalho em saúde da criança em nível hospitalar. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 26, n. Physis, 2016 26(3), jul. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed

RAMOS, D. M. DOS .; NASCIMENTO, V. G. DO.. A família como instituição moderna. Fractal: Revista de Psicologia, v. 20, n. Fractal, Rev. Psicol., 2008 20(2), jul. 2008.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In S. T. M. Lane & W. Codo (Eds.), Psicologia Social: O homem em movimento (pp. 99-124). São Paulo, SP: Brasiliense.

SANTOS, L. R. de L.; CARVALHO, D. M. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190–203, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.41493. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/41493>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. Rev. bras. educ. espec., 2012 18(1), jan. 2012.

TONIETTO, Lauren et al. Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2011, v. 21, n. 49 [Acessado 15 Setembro 2022], pp. 247-255. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200012>>. Epub 19 Set 2011. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200012>.

VASCONCELLOS, K. M.; SANTOS, M. DE F. DE S.; ALMEIDA, A. M. DE O.. A representação social da família em transformação: cinquenta anos na revista família cristã. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, n. Psicol. Soc., 2020 32, 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 fev. 2023.

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

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 fev. 2023.

WERNER, Jairo. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. *Fractal: Revista de Psicologia* [online]. 2015, v. 27, n. 1 [Acessado 15 Setembro 2022], pp. 33-38. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200012>>.

org/10.1590/1984-0292/1349>. Epub jan-apr 2015. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1349>.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS EM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO

Priscilla de Albuquerque Almeida¹
Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira²

RESUMO

As dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita em crianças/adolescentes em idade escolar podem ser provenientes de fatores ambientais, como por exemplo, a falta de recursos didáticos apropriados na escola, a metodologia do professor, fatores socioeconômicos, bem como por motivo de um contexto familiar inadequado para a aprendizagem da criança/adolescente. Outro fator que pode interferir no processo de aprendizagem de leitura e escrita é de ordem neurobiológica, como por exemplo, os transtornos específicos de aprendizagem com foco na leitura e/ou escrita ou outros transtornos que, de alguma forma, influenciam no processo de aquisição ou desenvolvimento da aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista. Mediante isso, o presente trabalho teve como objetivo geral apresentar intervenções baseadas em pesquisas científicas que podem auxiliar crianças e adolescentes na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, possibilitando assim sua inserção integral na sociedade. Ainda como objetivos específicos, buscou refletir sobre os fatores ambientais e neurobiológicos que interferem na aprendizagem e identificar como os estudos têm mostrado quanto aos meios eficazes de intervenção. A metodologia utilizada baseou-se em um estudo de revisão de literatura sobre as pesquisas em intervenções nas dificuldades de leitura e escrita nos últimos cinco anos. Para isso, foi realizado um levantamento nas plataformas

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, prisca.albuquerque@gmail.com;

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, arineydeoliveira@gmail.com;

Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico. Como resultado foi observado que técnicas com recursos lúdicos têm alcançado bons resultados e que quanto mais precoce a intervenção, melhores resultados são obtidos. Dessa forma, acredita-se que as intervenções em dificuldades de leitura e escrita apresentadas neste trabalho como jogos e brincadeiras direcionadas podem auxiliar tanto os alunos como também proporcionar ferramentas valiosas para os profissionais de educação tanto em sala de aula quanto nos consultórios psicopedagógicos.

Palavras-chave: Dificuldades de leitura e escrita, Escolares, Intervenções Psicopedagógicas, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Diferentemente da aquisição da linguagem oral, que é um processo natural, biológico e social do ser humano, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma habilidade que ocorre de forma gradual e metodologicamente sistemática. Requer dos escolares a plena capacidade de associar os grafemas e fonemas da palavra na estrutura da língua escrita e acessar o seu significado. As habilidades de leitura e escrita possibilitam aos educandos o acesso a novos conhecimentos, contribuindo assim com o seu desempenho escolar (Castles; Rastle; Nation, 2018; Santos; Barby; Vestena, 2022).

No entanto, para alguns escolares a aquisição da leitura e da escrita pode ser um processo angustiante e desafiador. As dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças e adolescentes em idade escolar podem estar relacionadas a fatores ambientais, como por exemplo, a má infraestrutura habitacional, com condições sanitárias precárias, a falta de planejamento familiar e o desemprego que consequentemente traz dificuldades socioeconômicas para a família, dificultando assim a terem alimentação saudável e uma boa qualidade de vida para todos os filhos (Gomes, 2018).

Sabe-se que a escassez das condições básicas da vida pode afetar na saúde física e emocional dos aprendentes, condições essas necessárias para uma aprendizagem efetiva. Vale salientar também que a falta de recursos didáticos apropriados na escola e a metodologia do professor também podem interferir na aprendizagem da leitura e da escrita (Gomes, 2018).

Leite (2006) destaca que o bom planejamento das estratégias de ensino adotadas pelo educador possibilitam o envolvimento pleno do escolar com o objeto do conhecimento. No entanto, devido ao mau investimento na educação por parte dos governantes, a maioria das escolas públicas apresentam uma estrutura física e materiais didáticos precários, dificultando ainda mais na intervenção adequada para os escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem, dentre elas, a de leitura e escrita.

Os professores, por sua vez, encontram-se desmotivados com tanta precariedade no trabalho e sobrecarregados com as exigências de resultados quantitativos do rendimento escolar, quando na realidade não são oferecidos uma formação continuada que os prepare para um ensino inclusivo e eficaz (Gomes, 2018).

Outro fator que pode interferir no processo de aprendizagem de leitura e escrita é de ordem neurobiológica, como por exemplo, os transtornos específicos de aprendizagem com foco na leitura e ou na escrita ou outros transtornos que, de alguma forma, influenciam no processo de aquisição ou desenvolvimento da aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (American Psychiatric Association - APA, 2014).

A aquisição e o desenvolvimento da leitura é um processo complexo que envolve linguagem escrita, habilidade motora, atenção, organização de texto, memória e imagem mental. O processamento da leitura varia de acordo com a idade, a maturação neurobiológica e a hereditariedade do indivíduo, como por exemplo, os transtornos específicos da aprendizagem da leitura e escrita, como: Dislexia e Disortografia, bem como os transtornos do neurodesenvolvimento, tais como: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH e Transtorno do Espectro Autista - TEA (Rotta; Ohlweiler e Riesgo, 2016).

A Dislexia é proveniente de uma alteração neurobiológica, mais precisamente uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC). É caracterizada como um conjunto de alterações na aprendizagem da leitura e da escrita. Os indivíduos com Dislexia possuem um comprometimento na decodificação, na velocidade de reconhecimento de palavras, na interpretação e na escrita. A dislexia é classificada em três tipos: Dislexia fonológica sublexical ou disfonética, Dislexia lexical e Dislexia mista (APA, 2014).

Na Dislexia fonológica sublexical ou disfonética, os escolares apresentam dificuldades na rota fonológica na leitura, na conversão fonema/grafema e/ou na junção de sons parciais de uma palavra completa, contudo, possui um funcionamento razoável da rota lexical, ou seja, tem um desempenho melhor na leitura de palavras já familiarizadas (APA, 2014, Rotta; Ohlweiler e Riesgo, 2016).

Na Dislexia lexical, as dificuldades ocorrem na rota lexical, vigorosamente na leitura de palavras irregulares. Os escolares que apresentam este tipo de Dislexia possuem uma velocidade de leitura mais lenta e cometem mais erros nas sílabas, fazem substituições e lexicalizações, mas apresenta preservação relativa da rota fonológica (APA, 2014, Rotta; Ohlweiler e Riesgo, 2016).

Na Dislexia mista, as crianças e os adolescentes possuem dificuldades tanto na rota lexical quanto na rota fonológica. Este é o tipo mais grave da Dislexia, pois possui um maior comprometimento das vias de acesso lexical (APA, 2014, Rotta; Ohlweiler e Riesgo, 2016).

A Disortografia é um transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na escrita. É caracterizada pela dificuldade de memorização de regras ortográficas, comete mais substituições, omissões e trocas de grafemas, problemas de alteração na segmentação de palavras e dificuldade na produção de textos (Hudson, 2019).

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é resultado de uma disfunção neurobiológica, mais precisamente no lobo pré-frontal do cérebro. É caracterizado pelos três sintomas: déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade. Cerca de 14% dos casos diagnosticados de TDAH apresentam como comorbidades os transtornos de linguagem. Consequentemente, as dificuldades no processamento linguístico podem contribuir para um baixo rendimento acadêmico. (Cypel, 2007, Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016).

Os estudos de Albuquerque et. al (2012) e Ferrari-Neto, Estivalet e Almeida (2022) revelaram que as dificuldades mais comuns entre os sujeitos com TDAH de caráter linguístico são: dificuldades na compreensão leitora, velocidade de processamento linguístico diminuído quando comparado com sujeitos que não possuem o referido transtorno, falhas no acesso lexical, trocas ou omissões de sílabas ou letras das palavras.

O mau desempenho na leitura dos indivíduos com TDAH podem estar relacionados aos déficits executivos típicos do transtorno, como a atenção sustentada e seletiva, memória de trabalho, bem como velocidade de processamento e percepção visual (Dupaul; Stoner, 2007, Gregg, et al., 2002, Laasonen, et al., 2010, Oakhill; Mccarthy, 2015, Samuelsson; Lundberg; Herkner, 2004).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um atraso na aquisição da linguagem, dificuldades na interação social, comportamentos estereotipados e interesses restritos a um determinado assunto. Os sintomas são manifestados desde a infância (Rotta; Ohlweiler e Riesgo, 2016). De acordo com o DSM-V (2014), o TEA é classificado em três níveis de suporte de acordo com a possibilidade de autonomia do sujeito: nível 1 de suporte, nível 2 de suporte e nível 3 de suporte.

No nível 1 de suporte, o autista apresenta uma maior autonomia nas realizações de algumas tarefas, porém, possuem dificuldades em seguir normas sociais, comportamentos inflexíveis e dificuldade de interação social; No nível 2 de suporte, o indivíduo possui mais déficits na linguagem oral, com interação social limitada, rigidez cognitiva, interesse restrito a pessoas, determinadas pessoas ou temáticas; No nível 3 de suporte, o sujeito apresenta um déficit mais

severo na comunicação, dificuldades graves no cotidiano e comportamentos repetitivos (APA, 2014).

Devido a dificuldade na comunicação oral, as crianças e adolescentes com TEA possuem uma linguagem limitada, mais restrita e isso dificulta no desenvolvimento do idioma oral, o que por sua vez, acaba interferindo no desenvolvimento da habilidade linguística da leitura, pois para que ocorra o aprendizado da leitura, o escolar precisa aprender a estabelecer relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, pois as palavras e sentenças escritas correspondem às unidades da fala (Nunes, Marques, Bryant, 2011, Sampaio; Oliveira, 2017).

As crianças e os adolescentes com TEA também apresentam dificuldade na aprendizagem da escrita. Isso ocorre devido a alterações que estes apresentam na coordenação motora fina, assim como falta de destreza. Por isso, não é incomum os escolares com TEA possuírem uma escrita ilegível (Topkzewski, 2011).

Conforme já discutido anteriormente, a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita são habilidades complexas que exigem pré-requisitos linguísticos necessários para que ocorra a aprendizagem plena. Contudo, devido a fatores ambientais e neurobiológicos, alguns escolares, quer sejam crianças ou adolescentes, apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, se faz necessário verificar os estudos realizados entre os anos de 2020 a 2024, na nossa Língua Portuguesa, estudos esses voltados às intervenções psicopedagógicas que tenham auxiliado na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, visando assim, a inclusão de crianças e adolescentes no meio escolar.

Mediante isso, o presente estudo teve como objetivo geral apresentar intervenções baseadas em pesquisas científicas que podem auxiliar crianças e adolescentes na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, possibilitando assim sua inserção integral na sociedade. Ainda como objetivos específicos, buscou refletir sobre os fatores ambientais e neurobiológicos que interferem na aprendizagem e identificar como os estudos têm mostrado quanto aos meios eficazes de intervenção.

Nas seções seguintes serão apresentados o procedimento metodológico utilizado para efetivação da pesquisa, incluindo o tipo de estudo e os critérios de elegibilidade, em seguida serão descritos os resultados encontrados e, por fim, as considerações finais acerca dos mesmos.

METODOLOGIA

Para a efetivação deste estudo foi realizado inicialmente uma revisão de literatura de cunho descritivo em periódicos indexados nas bases de dados da Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), no Portal de Periódicos da CAPES/MEC e no Google Acadêmico. Portanto, o presente estudo se refere a uma revisão de literatura integrativa em que buscou identificar e analisar as publicações de artigos científicos que abordam a utilização de intervenções psicopedagógicas nas dificuldades de leitura e escrita. Nestas consultas, foram utilizados os descritores: dificuldades de leitura e escrita, escolares, intervenções psicopedagógicas e inclusão. Estas expressões estão presentes nos títulos ou resumos dos artigos.

Os critérios de elegibilidade consideraram artigos publicados em periódicos nacionais com texto completo, gratuito e disponível na base de dados; em Língua Portuguesa; com áreas de estudo relacionadas à Letras, Linguística ou Educação e que abordassem a temática nos últimos cinco anos. Para a seleção dos artigos foram considerados a leitura pelo título, seguida do resumo e finalmente dos artigos completos, potencialmente relevantes para a revisão.

A busca retornou trinta artigos, porém, após análise dos resumos, foram selecionados 15 estudos que atendiam aos critérios de inclusão propostos, assim especificados: no banco de dados da SCIELO (01); no Banco de Periódicos da Capes (04) e no Google Acadêmico (11).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os quinze artigos selecionados que contemplam a finalidade principal deste trabalho, que é de apresentar intervenções que auxiliaram crianças e adolescentes na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita durante os últimos cinco anos. Os artigos serão explicitados em ordem crescente dos anos.

Basto e Barbosa (2020) apresentaram um projeto de intervenção na qual foram utilizados textos digitais, a Fanfiction, para incentivar a leitura e a escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Cuiabá/MT. Segundo as autoras, a Fanfiction é uma prática comum entre os adolescentes, pois estes normalmente são fãs de séries de TV, mangás, livros, filmes e bandas. Com a utilização deste interesse comum dos estudantes, possi-

bilitou-se esta prática inovadora de letramento digital e trouxe ressignificações no âmbito da leitura e escrita. Como resultado final, os escolares adolescentes ampliaram o repertório e foram estimulados a produção textual colaborativa.

Santana e Barbosa (2020) relataram uma proposta de intervenção realizada por meio de uma sequência didática sugerida por Cosson (2014). Esta pesquisa visou analisar produções textuais a partir da leitura e interpretação de poesias. Os participantes desta pesquisa foram estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Uberaba/MG. As autoras revelaram que os resultados obtidos desta pesquisa foram: a possibilidade de criação de uma comunidade de leitores e elaboração de material didático para o ensino de literatura na escola, bem como a produção de um importante banco de dados para os estudos de leitura de poesia no Ensino Fundamental.

Santos e Capellini (2020) desenvolveram um programa de intervenção para escolares diagnosticados com Dislexia. Este programa consistia na remediação com nomeação rápida e leitura. Participaram deste estudo cinco estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, idades entre 8 a 11 anos, de ambos os sexos. Todos os participantes já possuíam diagnóstico de dislexia. Os instrumentos utilizados na pré-testagem e posteriormente na pós-testagem para verificação da evolução dos participantes foram: provas de habilidades metalinguísticas e de leitura (Protocolo de Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura – Prohmele; Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura – Procomle) e Prova de Nomeação Automática Rápida (composta por quatro pranchas com estímulos de letras, cores, dígitos e objetos). Os resultados indicaram que este programa de intervenção na remediação com nomeação rápida e leitura foi eficaz, pois os participantes apresentaram uma significância clínica no desempenho da leitura.

Leal (2020) desenvolveu um projeto de intervenção o qual tinha como objetivo principal criar, aplicar, descrever e avaliar uma intervenção com o foco na formação do leitor que proporcionasse ao mesmo a possibilidade de reflexão por meio de Rodas de Leitura propostas em sala de aula. O projeto foi desenvolvido com alunos do 8º ano da Rede Municipal de Ensino do município de Arroio Grande – RS. Após o período de intervenção foi possível perceber, de acordo com a pesquisadora, que os questionamentos deram origem a um raciocínio mais aguçado na hora de pensar sobre e organizar as ideias para elaborar assim respostas. De acordo com a pesquisadora, foi possível perceber também que o contato do educando com a leitura desenvolveu nova perspectiva e conheci-

mento da realidade em que vivem. Para a pesquisa foi realizada uma avaliação diagnóstica através de um questionário aberto aplicado às professoras da área de linguagem, com quatro questões sobre o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dentro da sala de aula. Também foi construído e aplicado um questionário misto, semiestruturado com dez perguntas fechadas e duas questões abertas, para os alunos com o objetivo de identificar a percepção dos discentes sobre os processos de leitura e escrita. Esse procedimento induziu a reflexão profissional, cerne da pesquisa intervencionista.

Santos e Saito (2020) elaboraram uma pesquisa bibliográfica que tinha o objetivo de discutir o papel da literatura nos espaços da Educação Infantil, como também, apresentar critérios para seleção de obras literárias e algumas possibilidades de intervenção utilizando os livros com as crianças. A referida pesquisa foi desenvolvida no programa de iniciação científica (PIC) de uma universidade pública no estado do Paraná. Como resultado, a pesquisa demonstrou que os critérios de seleção da literatura infantil relacionam-se com a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica das obras elencadas para práticas com crianças pequenas. As autoras concluíram que as atividades propostas são essenciais e, desta forma, devem ser desenvolvidas em instituições de educação infantil de forma sistematizada, uma vez que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças e a imersão delas no universo da literatura, bem como, através delas, é possível realizar uma constante análise da prática docente.

Oliveira, Viana e Zaboroski (2020) em uma pesquisa intitulada “Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual” objetivaram verificar o percurso de evolução de histórias escritas de escolares ao longo de um programa metatextual. Como método foi realizado um delineamento quase-experimental com duas condições de intervenção em que, na primeira, foram utilizadas instruções explícitas, sendo o professor o principal mediador. Na segunda, o sujeito se apoiava em uma estratégia de autorregulação. A intervenção foi baseada no uso de leitura de imagens em sequência para formar uma história, primeiramente oral e depois escrita. Foi realizada uma análise dos dados a partir da classificação das histórias escritas e aplicados os testes de ANOVA e Pairwise Comparisons de Bonferroni. Como resultado, as autoras constataram diferenças significativas nas produções com e sem apoio tutorial, de onde concluíram que o programa, como uma tecnologia

educacional, é eficaz e colabora para uma melhora satisfatória e/ou aperfeiçoamento na produção de textos narrativos em sala de aula.

Nunes, Canto e Rodrigues (2021) analisaram o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita por meio de atividades lúdicas. Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual do município de Jaguarão/RS, cujo objetivo foi verificar os fatores que contribuem nas dificuldades de leitura e escrita, bem como oferecer intervenções psicopedagógicas necessárias. Os participantes desta pesquisa foram 16 escolares de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem, com idades entre 9 a 14 anos. Para coletar os dados, as autoras fizeram observações, entrevistas e intervenções. Identificadas as dificuldades, ofertou-se as intervenções em cinco encontros. Em cada encontro foram realizadas até três atividades lúdicas: contação de história, atividades de leitura e escrita, jogos e brincadeiras. Os resultados indicaram que os estudantes foram participativos e ativos mesmo diante das dificuldades apresentadas na leitura e escrita. As autoras atribuíram o comportamento participativo dos escolares às atividades lúdicas propostas. Os jogos e as brincadeiras possibilitam o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de forma mais positiva e prazerosa.

Silva e Capellini (2021) utilizaram a intervenção fonológica com tarefas de relação letra/som, análise, síntese, adição, substituição e discriminação fonêmica em escolares do 1º ao do ensino fundamental. O estudo foi realizado com 40 escolares distribuídos em dois grupos: GI- escolares sem dificuldade na alfabetização e GII - escolares com dificuldades na alfabetização. A pré e pós-testagem foi realizada através do Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-linguísticas para alunos iniciantes do processo de alfabetização. Após período de intervenção, os escolares apresentaram desempenho significativamente satisfatório, principalmente o GII, alcançando correlação positiva, de moderada a perfeita.

Silva e Cavalcante (2021) desenvolveram uma pesquisa que tinha o objetivo de investigar os avanços de um aluno com deficiência intelectual cursando o 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Recife. Este aluno foi avaliado no período de sete meses. As avaliações foram realizadas antes, durante e após um processo de intervenção com ênfase na consciência fonológica, no intuito do desenvolvimento da escrita. Após um total de oito avaliações diagnósticas durante o processo de intervenção, foi possível perceber avanços

na escrita, bem como uma reciprocidade entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Vasconcelos e Orlando (2021) em um recorte de dissertação de mestrado apresentaram em um artigo resultados acerca do uso do jogo de tabuleiro no processo de apropriação de habilidades relacionadas à leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa participante foi realizada em uma Organização da Sociedade Civil em uma cidade do interior de São Paulo. O estudo contou com a participação de quatorze meninas com idades entre sete e dez anos. Como método foram realizadas três etapas sendo elas a sondagem inicial, a intervenção com jogos de tabuleiro e a finalização. De acordo com os resultados encontrados pelas pesquisadoras houve um ganho de habilidades no processo de aquisição da leitura e escrita, uma vez que foi percebido ao final ganhos significativos das habilidades de escrita com a intervenção com jogos.

Zuanetti, Novaes e Fukuda (2021) analisaram uma intervenção baseada em leitura compartilhada de histórias para a compreensão leitora, narrativa escrita e leitura/escrita de palavras. Os participantes desta pesquisa foram 44 escolares, estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas municipais, com idades entre 8 a 10 anos. Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo 1 (G1 - estudantes com dificuldade em compreensão leitora) e Grupo 2 (G2 - estudantes sem dificuldades de aprendizagem). Inicialmente os escolares foram avaliados quanto à leitura e escrita de palavras isoladas, compreensão leitora de frases e narrativa escrita. Após avaliação, os participantes do G1 receberam 15 sessões de intervenção que estimulavam a leitura compartilhada de histórias. Após as intervenções, todos os participantes do G1 e do G2 foram novamente avaliados. Os resultados foram comparados intra e intergrupos. Foram aplicados testes estatísticos pertinentes, adotando o nível de significância menor que 0,05. Os resultados revelaram que o G1 após as intervenções apresentou uma melhora significativa nas variáveis avaliadas. O G1 teve o mesmo desempenho do G2 em coerência textual. Na avaliação da leitura e escrita de palavras isoladas e compreensão leitora, o G1 teve o desempenho próximo do G2.

Santos et al. (2022) investigaram a consciência fonológica no ensino da leitura. O objetivo deste estudo foi verificar a eficácia da aplicação de um programa de intervenção em consciência fonológica a cinco escolares com dificuldades de aprendizagem da leitura nos anos iniciais no Ensino Fundamental

de uma escola particular de Guarapuava/PR. Foram realizadas 40 sessões em grupo, com a duração de 50 minutos cada, baseadas em instrução em consciência fonológica e leitura com ênfase no ensino dos nomes das letras. As autoras encontraram com resultado avanços em todos os participantes nas áreas de decodificação, fluência, velocidade e compreensão da leitura de palavras.

No estudo de Galvão, Pinheiro e Santos (2022), analisou-se a aprendizagem da Língua Portuguesa por meio de uma intervenção didática com foco na construção da consciência fonológica. Um estudante do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Garanhuns/PE participou neste estudo. Estes escolares apresentavam dificuldades na leitura e na escrita. As atividades de intervenção trabalharam a consciência de rimas e aliterações, a consciência silábica, a consciência de palavras e a consciência fonêmica. Os resultados indicaram que as atividades de consciência fonológica contribuíram significativamente na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao final das intervenções, o escolar que de início apresentava dificuldades de aprendizagem, começou a reconhecer a semelhança entre as sílabas iniciais e finais das palavras, aprendeu a segmentar palavras ao escrever frases, passou a distinguir a quantidade de letras para formar as palavras e notou que a mudança da ordem das sílabas numa palavra pode formar novas palavras.

Santos (2023) relata uma experiência pedagógica realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Parnaíba - PI. O autor traz o relato de uma atividade que ocorreu a partir de um projeto de intervenção com base nas estratégias do ensino e aprendizagem da leitura e escrita. A aplicação teve como objetivo promover práticas de letramento linguístico e desenvolver metodologias de ensino e aprendizado de leitura e escrita. Também, com relação à aprendizagem, objetivou-se expandir habilidades de leitura e escrita que eram construídas a partir das vivências em letramento linguístico, bem como aprimorar a capacidade de oralidade e articulação da linguagem em diversos contextos sociais do uso da língua. As atividades se apoiaram teoricamente nos estudos de Antunes (2003), Brasil (2018), Sánchez (2004), Soares, Aroeira e Porto (2010), Solé (1998), entre outros. Como base metodológica foi realizado um ciclo de oficinas pedagógicas mediadas, através das sequências didáticas, produzidas e aplicadas pelo professor mediador. Como resultado, é descrito que o projeto alcançou o objetivo e, com isso, possibilitou aos alunos a expansão de habilidades relacionadas à leitura e escrita.

Medda et al. (2024) desenvolveram um estudo em que o objetivo consistia em desenvolver um processo de intervenção para identificar crianças em risco para dislexia. Participaram deste estudo 30 escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 8 e 11 anos, de escola pública ou particular. Todos os escolares foram submetidos a uma bateria de testes cognitivo-linguísticos, antes e após o período de 12 sessões de intervenção com foco na estimulação das habilidades fonológicas e ensino explícito das correspondências grafonêmicas. Como resultado, foram observadas mudanças significativas em habilidades de nomeação rápida, compreensão de texto, consciência fonológica, taxa e tipologia de acertos/erros na leitura/escrita e velocidade de leitura.

As tabelas abaixo apresentam os artigos encontrados nos últimos cinco anos sobre intervenções da leitura e da escrita de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem. As tabelas foram organizadas de acordo com as grandes bases virtuais de dados de pesquisa e os anos de publicação dos artigos em ordem crescente.

Tabela 1: Períodos selecionados do Portal de Periódicos da CAPES/MEC

Nº	TÍTULO	PERÍODO	ANO	AUTORES
01	A Literatura na Educação Infantil: critérios de seleção e possibilidades de intervenção	Caderno de Letras	2020	Karoline Batista dos Santos; Heloisa Toshie Irie Saito;
02	Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual	Distúrb Comum	2020	Jáima Pinheiro de Oliveira; Fernanda Leopoldina Viana; Ana Paula Zaboroski
03	Fanfiction: possibilidades de leitura e escrita colaborativa no 9º ano do ensino fundamental	Revista Ecos	2020	Edisângela Marim Basto; Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
04	Qualificando os Processos de Leitura e Escrita dos alunos em uma Escola Municipal de Arroio Grande	RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	2020	Sabrina Leal
05	Indícios de autoria em mediações com textos poéticos	Interdisciplinar	2020	Íris Procópio Dias Santana; Marinalva Vieira Barbosa;

Nº	TÍTULO	PERÍODO	ANO	AUTORES
06	Avaliação das Contribuições da Consciência Fonológica no Desenvolvimento da Escrita de um Aluno com Deficiência Intelectual no 1º Ano do Ensino Fundamental	Rev. Bras. Ed. Esp.	2021	Ariana Santana da Silva; Ticia Cassiany Ferro Cavalcante
07	Intervenção baseada em leitura compartilhada de histórias: efeito nas tarefas de baixo e alto nível de leitura e escrita	CoDAS	2021	Patrícia Aparecida Zuanetti; Carolina Bernardi Novaes; Marisa Tomoe Hebihara Fukuda
08	O lúdico como ferramenta de aprendizagem de leitura e escrita	Revista Eletrônica Pesquiseduca	2021	Patrícia Oliveira Crespo Nunes; Camila Gonçalves Santos do Canto; Ana Cristina da Silva Rodrigues.
09	Jogos de Tabuleiro: Recurso Lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade	RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2021	Talita Silva Perussi Vasconcellos; Rosimeire Maria Orlando.
10	Consciência Fonológica e Aprendizagem da Língua Escrita: interface teórico-prática	Revista Brasileira de Alfabetização	2022	Érica Raiane de Santana Galvão; Viviane Caline de Souza Pinheiro; Adriana Cavalcanti dos Santos
11	Estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita no ensino fundamental: experiências pós-pandemia	Leitura	2023	José Marcelo Costa dos Santos

Tabela 2: Períodos selecionados do Google Acadêmico

Nº	TÍTULO	PERÍODO	ANO	AUTORES
01	Programa de remediação com a nomeação rápida e leitura para escolares com dislexia: elaboração e significância clínica	CoDAS	2020	Bianca dos Santos; Simone Aparecida Capellini
02	Correlação de habilidades cognitivo-linguísticas de escolares submetidos a intervenção fonológica	Rev. Psicopedagogia	2021	Cláudia da Silva; Simone Aparecida Capellini

Nº	TÍTULO	PERÍODO	ANO	AUTORES
03	Consciência fonológica no ensino da leitura a estudantes com dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais	Rev. Psicopedagogia	2022	Janaína Schell dos Santos; Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby; Carla Luciane Blum Vestena

Tabela 3: Períodos selecionados bases de dados da Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)

Nº	TÍTULO	PERÍODO	ANO	AUTORES
01	Resposta à intervenção como CoDAS estratégia de identificação do risco para dislexia	CoDAS	2024	Mariana Gobbo Medda; Thais Barbosa; Isadora Salvador Rocco; Claudia Berlim de Mello

O levantamento bibliográfico realizado trouxe a constatação da importância das intervenções nas dificuldades de leitura e escrita, diante ou não de um transtorno de aprendizagem. Através dos quinze artigos selecionados para esta pesquisa foi possível verificar o universo possível de intervenções e sua eficácia. Sendo assim, torna-se preponderante o investimento na intervenção diante de dificuldades evidentes, uma vez que, todos os trabalhos aqui apresentados trouxeram constatação de ganhos significativos e mudança no quadro das dificuldades em leitura e escrita enfrentadas pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como finalidade principal apresentar intervenções baseadas em pesquisas científicas que podem auxiliar crianças e adolescentes na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, possibilitando assim sua inserção integral na sociedade. Ainda buscou refletir sobre os fatores ambientais e neurobiológicos que interferem na aprendizagem e identificar como os estudos têm mostrado quanto aos meios eficazes de intervenção.

A revisão de literatura confirmou a importância das intervenções nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita de escolares, sejam eles crianças ou adolescentes. Para que os discentes possam ter um bom desempenho escolar, é imprescindível que os mesmos tenham as competências cognitivas de caráter linguístico desenvolvidas, pois é a partir da leitura e da escrita que estes avançam no conhecimento. No entanto, conforme discutido neste trabalho, os fatores ambientais e neurobiológicos podem influenciar no não desenvolvimento das

habilidades linguísticas. Se as intervenções não ocorrerem de forma correta e em tempo hábil, as dificuldades de leitura e escrita poderão trazer muitos transtornos na vida dos estudantes.

Este estudo também confirmou que quando as intervenções são adaptadas de acordo com a cultura e os interesses dos educandos, através do lúdico (jogos e brincadeiras) a superação das dificuldades de aprendizagem se tornam mais prazerosas e menos desgastantes. Os autores dos estudos selecionados priorizaram as intervenções mais lúdicas e confirmaram nas conclusões que os participantes foram mais colaborativos. Portanto, se faz necessário que as secretarias de educação do Brasil invistam mais na formação docente, que os prepare melhor quanto às causas do não aprender e que consigam desenvolver intervenções específicas de cada dificuldade apresentada pelos discentes, visando assim, na aprendizagem plena e na efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G.; MAIA, M.; FRANCA, A.; MATTOS, P.; PASTURA, G.
Processamento da linguagem no transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). D.E.L.T.A. 2012; 28 (2):245-80.

American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

BASTO, Elisângela Marim; BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo.
Fanfiction: Possibilidades de leitura e escrita colaborativa no 9º ano do Ensino Fundamental. Revista Ecos vol.28, Ano 17, nº 01, 2020, pp. 176-193. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4391> . Acesso em: 25 out. 2024.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. Psychological Science in the Public Interest, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 5– 51, 2018.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. TDAH nas escolas. 1ª ed., São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2007.

FERRARI-NETO, J.; ESTIVALET, G. L.; ALMEIDA, P. A. Dificuldades de leitura de estudantes universitários com TDAH: um estudo da influência da memória de trabalho na compreensão leitora. *Diacrítica*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 163–182, 2022. DOI: 10.21814/diacritica.4779. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4779>. Acesso em: 18 out. 2024.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: interface teórico-prática. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], n. 17, 2022. DOI: 10.47249/rba2022543. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/543>. Acesso em: 25 out. 2024.

GOMES, Manoel Messias. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. *Revista Educação Pública* [online]. 2018, ISSN 1984-6290. DOI: 10-18264/REP Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem#:~:text=Entre%20eles%2C%20destacam%2Dse%20aspectos,na%20escola%20e%20fora%20dela.>> Acesso em: 16 de outubro de 2024.

GREGG, N.; COLEMAN, C.; STENNETT, R.; DAVIS, M.; NIELSEN, K.; KNIGHT, D.; HOY, C. Sublexical and lexical processing of young adults with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. In E. Witruk, A. D. Friederici, & T. Lachmann (Eds.), *Basic functions of language, reading and reading disability*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 2002, pp. 329-358.

HUDSON, Diana. Dificuldades específicas de aprendizagem: Ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, Tdah, TEA, Síndrome de Asperger e TOC. 1ª edição. Editora Vozes. 2019.

LAASONEN, M.; LEHTINEN, M.; LEPPÄMÄKI, S.; TANI, P.; HOKKANEN, L. Project DyAdd: Phonological processing, reading, spelling, and arithmetic in adults with dyslexia or ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 2010, pp. 3-14.

LEAL, Sabrina. Qualificando os processos de leitura e escrita dos alunos em uma escola municipal de Arroio Grande. *RELACult - Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society*. v. 06, Edição Especial, 2020,

LEITE, S. A. S. Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MEDDA et al. Resposta à intervenção como estratégia de identificação do risco para dislexia. CoDAS, 2024.

NUNES, Patrícia Oliveira Crespo; CANTO, Camila Gonçalves Santos do; RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. O lúdico como ferramenta de aprendizagem de leitura e escrita. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, V. 13, N. 29, jan.-abril 2021, pp. 284-299.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OAKILL, J.; CAIN, K.; MCCARTHY, D. Inference processing in children: the contributions of depth and breadth of vocabular knowledge. In E. O'BRIEN; A. COOK; R. J. LORCH; R. LORCH (Eds). Inferences during Reading. Cambridge: Cambridge University Press pp. 140-159, 2015.

OLIVEIRA, Jailma Pinheiro de; VIANA, Fernanda Leopoldina; ZABOROSKI, Ana Paula. Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual. Distúrb Comun, São Paulo, 32(3): 434-444, 2020.

ROTTA N. T.; OHLWEILER L.; RIESGO, R. S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2016.

SAMPAIO, Caroline Maria Tavares de; OLIVEIRA, Gislene Farias de. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, V.11, N. 36. Julho/2017, pp. 343-362.

SAMUELSSON, S.; LUNDBERG, I.; HERKNER, B. ADHD and reading disability in male adults: Is there a connection? Journal of Learning Disabilities, 37, 2004 pp. 155-168.

SANTANA, Íris Procópio Dias; BARBOSA, Marinalva Vieira. Índícios de autoria em mediações com textos poéticos. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE, v. 33, n. 1, p. 68-83, 2020. DOI: 10.47250/intrell.v33i1.14178. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/14178>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS, Bianca dos; CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de remediação com a nomeação rápida e leitura para escolares com dislexia: elaboração e significância clínica. CoDAS, vol.32, n3, 2020, pp. 1-6. Disponível em: <https://codas.org.br/article/doi/10.1590/2317-1782/20202018127> . Acesso em: 26 out. 2024.

SANTOS, Janaína Schell dos; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado e VESTENA, Carla Luciane Blum. Consciência fonológica no ensino da leitura a estudantes com dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais. Revista psicopedagogia [online]. 2022, vol.39, n.118, pp.14-26. ISSN 0103-8486. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220002>.

SANTOS, José Marcelo Costa dos. Estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita no ensino fundamental: experiências pós-pandemia. Leitura, on line, 2023.

SANTOS, Karoline Batista dos. A literatura na educação infantil: critérios de seleção e possibilidades de intervenção. Caderno de Letras, Pelotas, n. 38, 2020.

SILVA, Arian Santana da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Avaliação das contribuições da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita de um aluno com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental I. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, pp.621-636, 2021.

TOPCZEWSKI, Abram. Aprendizado e suas desabilidades: como lidar? 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

VASCONCELOS, Talita Silva Perussi; ORLANDO, Rosimeire Maria. Jogos de Tabuleiro: recurso lúdico na aprendizagem de crianças em situação de vulnerabilidade. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2630-2647, 2021.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida; NOVAES, Carolina Bernardi; FUKUDA, Marisa Tomoe Hebihara. Intervenção baseada em leitura compartilhada de histórias: efeito nas tarefas de baixo e alto nível de leitura e escrita. CoDAS, vol. 33, n. 3, 2021, pp. 1-7.

RECURSOS DIDÁTICOS APLICADOS ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES AUTISTAS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Âdelly Kalyne da Silva Oliveira¹
Rauanne Thais Barbosa Ferreira de Lima²
William Berg Lima da Silva³

RESUMO

Os recursos didáticos são segmentos de suma importância no campo educacional, pois facilitam o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que concerne aos sujeitos autistas, uma vez que, geralmente, há pouca visibilidade para tal público em sala de aula. Diante disso, é indispensável analisarmos as contribuições dos recursos didáticos produzidos para crianças e adolescentes autistas no contexto de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, pretendemos identificar os papéis e os tipos de recursos didáticos utilizados no contexto de ensino-aprendizagem, assim como a aplicabilidade dos recursos didáticos, quando estes são postos em prática pelos profissionais do campo pedagógico. Para isso, realizamos um mapeamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos que abordam a relação entre autismo, recurso didático e educação no período dos últimos cinco anos (2019-2023) nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES por meio da busca avançada. Como resultado, encontramos quatorze trabalhos científicos no Google Acadêmico, sete dissertações na

1 Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, adellykalyne@gmail.com;

2 Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, rauanne03@gmail.com;

3 Doutorando do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, william.berg.lima@gmail.com.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no SciELO e Portal de Periódico da CAPES não foram encontradas pesquisas que envolvessem o conjunto de descritores selecionado. Com isso, concluímos que, apesar da presença de uma quantidade expressiva de trabalhos científicos encontrados em Língua Portuguesa, os recursos didáticos são ferramentas cruciais para a prática pedagógica e precisam ser incluídos nas aulas das diferentes disciplinas, porquanto favorecem o processo de inclusão e permanência escolar do ser autista, além de contribuir para o seu desenvolvimento sociocultural.

Palavras-chave: Autismo, Recurso didático, Educação.

INTRODUÇÃO

Segundo a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento, pois manifesta-se de forma precoce na vida dos sujeitos, isto é, no período inicial do desenvolvimento, geralmente, antes da criança entrar nas instituições de ensino. Conforme o documento citado, o autismo é marcado por déficits persistentes na comunicação social e na interação em contextos diversificados. Outrossim, para estabelecimento do diagnóstico, é preciso que o sujeito apresente padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Os indivíduos diagnosticados com autismo podem apresentar ou não comprometimento intelectual e comprometimento na linguagem. Além disso, também podem ser diagnosticados com outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental em associação.

Zhang, Song e So (2023) salientam a complexidade do autismo e afirmam que a gravidade existente em relação às dificuldades que permeiam o transtorno é heterogênea. Os autores fazem referência a um comentário da Dra. Temple Grandin, uma referência acadêmica importante diagnosticada com autismo, “Diferentes, não menos”. Esse registro fortalece a ideia de que os sujeitos autistas são seres com perfis diferentes, mas que têm o mesmo valor que qualquer outra pessoa neurotípica. Diante disso, consideramos as crianças e os adolescentes autistas como fundamentais para o nosso campo de trabalho, porquanto, geralmente, não são grupos focais de atenção em pesquisas voltadas para a sala de aula, mesmo que os números de indivíduos autistas sejam crescentes no nosso contexto social.

Diante disso, no panorama escolar, buscamos analisar as contribuições dos recursos didáticos produzidos para crianças e adolescentes autistas no contexto de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, pretendemos identificar os papéis e os tipos de recursos didáticos utilizados nos trabalhos acadêmicos no contexto de ensino-aprendizagem; além de investigar a aplicação dos recursos didáticos pelos profissionais do campo de ensino-aprendizagem.

Os recursos didáticos são ferramentas cruciais para desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e interativo. No trabalho de Campos *et al.* (2020), mesmo que o foco não tenha recaído no público-alvo desta pesquisa, sujeitos diagnosticados com autismo, os autores salientam as

contribuições dos recursos didáticos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No trabalho, os autores buscaram desenvolver uma intervenção em uma escola pública na zona rural do município de Esperança – PB a partir da experiência vivenciada de Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNINTA, realizado em uma turma de EJA, como já mencionado. Desse modo, os autores comentam que os recursos didáticos que podem ser utilizados são múltiplos, devem sempre estar associados ao domínio do conteúdo pelo professor, aos objetivos, às finalidades e com a questão da disponibilidade. No contexto de sala de aula, a depender do conteúdo da disciplina lecionada, há uma variação nos recursos didáticos, alguns exemplos utilizados pelos autores foram: material concreto e material dourado; lixeiras da coleta seletiva confeccionadas; balança portátil; cédulas e moedas e cruzadinha e texto lacunado. Na discussão dos resultados, os autores ainda salientam que o uso dos recursos facilitou a apreensão dos conteúdos pelos estudantes. Ademais, além de motivar os discentes, favoreceu a interação e o diálogo entre professor-aluno.

Ainda no que se refere aos recursos didáticos, podemos destacar a importância da formação docente para o uso adequado dos diversos recursos didáticos existentes, pois é esse profissional que irá indicar, junto aos discentes, o caminho para o conhecimento. Sendo assim, é necessário que, durante a formação, o docente tenha tido contato sobre o tema, pois

O papel do professor neste processo é de vital importância para que o uso de tais recursos alcance o objetivo proposto. O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos, a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina (Souza, 2007, p. 111).

Entretanto, salientamos que o professor deve considerar os recursos didáticos apenas como uma mola propulsora para o conhecimento e não como único meio de aprendizagem. O conhecimento deve ser construído de forma contínua e de forma conjunta, sempre prezando pela autonomia do discente.

Com base nisso, o processo de aprendizagem pode ser considerado tanto pelo caminho da educação bancária, quanto pela vertente da pedagogia da autonomia. Freire (2018), idealizador de tais conceitos, adverte que a educa-

ção bancária é assim chamada quando o educando é submetido a um método de ensino em que o professor é o único detentor do conhecimento, inibindo assim a criatividade, o conhecimento e o repertório cognitivo do discente. O perfil do aluno é configurado como um depósito pelo qual o professor colocará o conhecimento nele. Por outro lado, a proposta da pedagogia da autonomia lança luz ao envolvimento do discente no processo de ensino e aprendizagem. Nesse prisma, o professor é um mero mediador do conhecimento, enquanto o discente constrói sua independência intelectual, este é considerado como um ser sócio-histórico-cultural ativo em uma sociedade (Freire, 1996).

Por isso, é preciso que o professor seja incumbido de proporcionar boa experiência de formação básica e humana para os seus educandos e estimulá-los ao comportamento de pesquisar e serem agentes ativos na aquisição do conhecimento (Souza, 2007).

No bojo das discussões, um questionamento perpassa os conceitos expostos: quais recursos didáticos estamos contemplando? Como os recursos didáticos são componentes do contexto educacional, podemos destacar todos os recursos que o docente utiliza para estimular o educando, enriquecendo o processo de aprendizagem, dentre os quais destacam-se as ferramentas inseridas nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs), como smartphones, tablets, computadores, e-readers, projetor; as tradicionalmente encontradas nas salas de aula: quadro, giz, piloto, etc. Dessa forma, conforme Santos e Belmino (2013), tudo que o professor encontrar no pleno uso da sociedade pode ser transformado em um ótimo recurso didático desde que seja pensado para a promoção do ensino e da aprendizagem. Tais recursos podem ser explorados por diversas modalidades da língua(gem), como o plano imagético, visual, sonoro, entre outros, de modo a facilitar o entendimento e o desenvolvimento dos saberes dos discentes.

Diante disso, percebendo os recursos didáticos como estratégias fundamentais para construção do conhecimento não só de sujeitos neurotípicos, mas também de sujeitos neuroatípicos, buscamos realizar a presente revisão de literatura de abrangência nacional. No tópico a seguir, apresentamos a metodologia do nosso trabalho. Em sequência, teremos a apresentação dos resultados e discussões dos achados, considerações finais e as referências.

METODOLOGIA

Nesta seção do artigo, destacamos o tipo de pesquisa que adotamos, os critérios de inclusão e exclusão propostos e as bases utilizadas como instrumentos para coleta de dados da investigação. Com o objetivo de compreender os recursos didáticos utilizados com crianças e adolescente com autismo no contexto de ensino-aprendizagem, optamos pela elaboração de uma revisão de literatura que, conforme Gil (2002), envolve o contato com material já elaborado, como artigos científicos, teses, dissertações e afins.

Nesse contexto, buscamos realizar uma pesquisa do tipo qualitativa que engloba uma sequência de atividades, como a redução dos dados, a categorização desses dados, a interpretação e a redação do relatório (Gil, 2002).

O artigo também pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva que apresenta como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno (Gil, 2002). Desse modo, selecionamos as seguintes bases de dados para busca: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e o SciELO. Para iniciar a coleta e discriminação dos achados, utilizamos a combinação dos seguintes descritores: "autismo", "recurso didático" e "educação".

Os critérios de inclusão foram:

1. produções científicas em Língua Portuguesa;
2. os sujeitos podem ser crianças e/ou adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, podendo ser associado ou não com outra comorbidade;
3. os trabalhos podem apresentar como ambiente de pesquisa o contexto educacional e/ou clínico;
4. os recursos didáticos podem ser tanto manuais quanto digitais;
5. pesquisas encontradas nos últimos cinco anos (2019-2023).

Quanto aos critérios de exclusão:

1. capítulos de livros foram desconsiderados;
2. artigos de revisão de literatura não foram considerados;
3. relatórios e relatos de experiência estão fora da seleção;

4. trabalhos que focaram na adaptação do material didático também foram excluídos;
5. foram desconsiderados trabalhos sem resumo.

Para coleta de dados, realizamos a leitura detalhada dos resumos dos trabalhos coletados nas bases de dados, os resumos foram analisados e observados se atendiam aos nossos objetivos. Após a leitura inicial, vários estudos foram desconsiderados, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão definidos. Após a seleção inicial, realizamos as leituras dos estudos na íntegra. Por fim, os trabalhos foram organizados e os achados foram interpretados e discutidos.

Na seção a seguir, apresentamos os resultados obtidos a partir da nossa coleta e comentamos sobre as publicações encontradas a partir do nosso mapeamento nas bases de dados selecionadas.

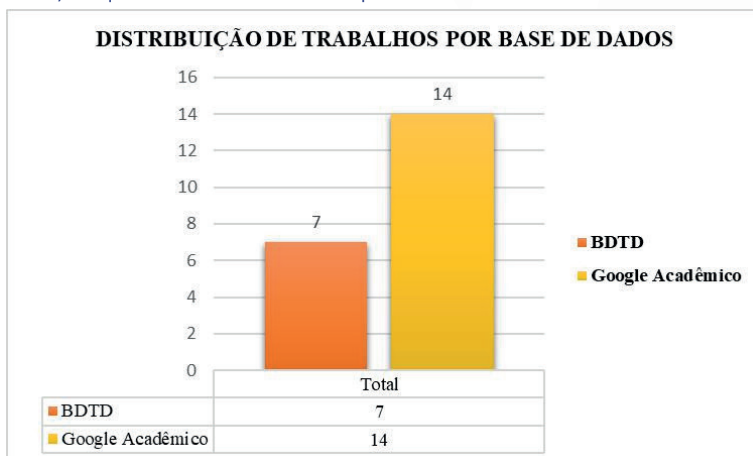
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos resultados da nossa busca, encontramos diferentes tipos de trabalhos, dissertações, artigos e monografias. No total, foram vinte e uma (21) pesquisas coletadas. Os resultados quantitativos foram três (3) pesquisas publicadas no ano de 2019 e seis (6) no ano de 2020. No ano de 2021, encontramos quatro (4) trabalhos. No ano de 2022, encontramos cinco (5) trabalhos. No ano de 2023, o quantitativo foi de três (3) publicações. Nesse escopo, quanto aos tipos de trabalhos encontrados, destacam-se ainda doze (12) dissertações, quatro (4) artigos, três (3) monografias e duas (2) outras monografias em formato de artigo. Os resultados da busca foram provenientes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Google Acadêmico, não encontramos pesquisas que se alinhassem com a nossa busca no Portal de Periódicos da CAPES e no SciELO. O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos trabalhos por base de dados.

Com base no gráfico, observamos que os trabalhos são mais expressivos no Google Acadêmico e, em segundo lugar, na BDTD. Não encontramos trabalhos que articulassem os descritores selecionados para nossa pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES e no SciELO. Desse modo, buscaremos discutir brevemente cada trabalho, buscando responder aos objetivos que foram propostos. Assim, buscaremos analisar as contribuições dos recursos didáticos produzidos para crianças e adolescentes autistas no contexto de ensino-aprendizagem. Identificar os papéis e os tipos de recursos didáticos utilizados nos trabalhos

acadêmicos no contexto de ensino-aprendizagem e investigar a aplicação dos recursos didáticos pelos profissionais do campo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 1. Distribuição quantitativa de trabalhos por base de dados.



Fonte: elaboração própria (2024)

É interessante que, no nosso levantamento, muitos estudos dialogam com o campo das Ciências da Natureza. Para ilustrar, inicialmente, apontamos a dissertação de Nascimento (2022) encontrada na BDTD. O trabalho envolveu o ensino de Ciências e Biologia para estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a perspectiva dos professores. A autora propôs identificar, por meio de um trabalho de Revisão Integrativa da Literatura (RIL) de cunho nacional e internacional, o que foi produzido sobre o ensino de Ciências/Biologia para alunos com TEA e contrastar as metodologias encontradas na RIL com as práticas desenvolvidas pelo grupo de 13 professores que participaram da pesquisa. Os professores lecionam para alunos com TEA em escolas da rede estadual de ensino de Iguatu/CE e da rede estadual do Rio Grande do Norte. Na fala dos docentes, alguns recursos foram mencionados no trabalho com crianças autistas, como o uso de jogos pelo professor (10), práticas laboratoriais pelo docente (02). Nesse escopo, destaca-se também a adaptação de algumas atividades, tornando-as mais simples e lúdicas, e o uso de recursos visuais diversos, a partir do uso de ilustrações, desenhos, por exemplo. Esses recursos possibilitaram aos sujeitos com TEA melhor compreensão e acesso ao conhecimento, ou seja, traziam consequências promissoras no uso pelos profissionais no contexto de ensino-aprendizagem.

Na discussão de Cesar *et al.* (2020), há também uma discussão voltada para um contexto de aprendizagem envolvendo a disciplina de Ciências. Foram desenvolvidos dois materiais em especial, um relacionado às partes da planta e o outro relacionado aos animais. Os materiais traziam benefícios na aplicação tanto para a aluna de nove anos que cursava o 3º ano do Ensino Fundamental I com autismo leve e ansiedade crônica quanto para os demais alunos da turma. Segundo os autores, os materiais desenvolvidos provocaram curiosidade e estimularam as habilidades cognitivas e motoras da pessoa autista e dos outros estudantes típicos que compartilhavam a sala.

Em Sousa (2020), o uso de recursos didáticos também foi para o ensino de Ciências, na dissertação, apresenta-se a utilização de jogos didáticos, modelos, pintura/desenho, uso de imagens, recursos tecnológicos, amostragem de plantas, os recursos táteis, os instrumentos musicais e as atividades da vida diária. A utilização de imagens, como mapas, uso de vídeos, das simulações e apresentações de slides é essencial para atrair a atenção dos alunos e atenuar a abstração dos saberes científicos, pois ampliam as mediações realizadas em sala de aula, como também o uso da amostragem de plantas, compreendendo as visitas a hortas e jardins suspensos dentro da escola. Além desses recursos descritos, Sousa (2020) apresenta a confecção de uma Mochila Sensorial de Ciências que é um recurso adaptado para as mediações em Ciências para estudantes com TEA, que contém sete atividades que possibilitam o estímulo do letramento científico, na qual todas as atividades contêm um QR Code para auxiliar nas atividades propostas, além de acompanhar uma prancha de comunicação alternativa para sujeitos com dificuldades comunicativas. O material buscou contemplar as sugestões e aspectos levantados pelos docentes que trabalham diretamente com estudantes com TEA.

Em Silva Júnior (2021), uma dissertação com foco no ensino de Química, o autor enfatiza a necessidade da formação qualificada de professores para atuar com o público autista. Com base nisso, a pesquisa envolveu 8 professores, em 6 encontros via plataforma Google Meet com rodas de conversa para realização de questionários, estudo de casos, debates, estudo de texto e levantes de conteúdos que podem sofrer flexibilidade para melhor ensino. Algumas propostas de conteúdos para o ensino foram a tabela periódica, as propriedades químicas, as transformações químicas e físicas, as ligações químicas, a geometria molecular e as forças intermoleculares. Dessa forma, foram apresentadas propostas de atividades que podem ser adaptadas para o ensino de Química, como o jogo

“Banco Imobiliário”, jogo “Trilha Periódica”, destacando-se o uso de jogos de tabuleiro, além do uso da lousa digital e uma tabela periódica não periodizada com apresentação de QR Code para a visualização de uma animação com a movimentação da tabela. Dessa maneira, provocando curiosidade e estimulando os professores ao pensamento em um formato mais didático a vislumbrar as modificações nos materiais, colaborando com habilidades cognitivas e motoras do aluno autista.

Já na dissertação de Galves Junior (2022), envereda-se, especificamente, ao ensino de Biologia Celular e Histologia para autista, criando um recurso didático manipulável pelo público-alvo [autistas] do Colégio Militar de Curitiba. Para isso acontecer, o pesquisador utilizou uma impressora 3D na qual moldou um objeto que facilitou a compreensão do assunto ‘biologia celular e tecidual’ - considerado abstrato. Com isso, esse recurso promoveu o raciocínio abstrato com o objeto para auxiliar no engajamento da aula. Com intuito de adicionar mais estratégias, o pesquisador elaborou uma sequência didática que qualquer docente da área de Ciências pode aplicar ou adaptar conforme o contexto de uso.

Na coleta, há vários trabalhos que dialogam a partir da Matemática enquanto eixo de ensino. Para ilustrar, podemos mencionar a dissertação de Guimarães (2020), a monografia de Silva (2022), a pesquisa de Ferreira e Lira (2020) e os artigos de Camargo e Givigi (2023), Oliveira (2021) e a dissertação de Coury (2022). O trabalho de Guimarães (2020) é muito interessante. Na pesquisa, a autora busca analisar as possibilidades e limites da atuação docente em uma prática coletiva com alunos residentes. Desse modo, aborda a questão da inclusão de um aluno autista (Francisco) no Ensino Fundamental II nas aulas de Matemática em sala regular. Como estratégias de ensino, destacam-se diferentes ações, como diferenciação nas atividades aplicadas, mediação, utilização de material concreto ou escrita das atividades mais simples e diretas. A autora comenta que acredita que todos os momentos voltados para Francisco foram muito importantes para todos os envolvidos, favorecendo o aprendizado e a busca contínua por um trabalho de qualidade.

No trabalho de monografia de Silva (2022), comenta-se a necessidade de trabalhar com indivíduos autistas de forma prática e teórica. Outrossim, a questão da inclusão também é salientada como uma contribuição. A autora foca nos materiais didáticos manipulativos e, na intervenção com a aluna Maria, que possui oito anos e está no 3º ano do Ensino Fundamental I, destaca, por exemplo,

o jogo de adição como um exemplo desse material. Salienta, assim, que esse tipo de material auxilia no processo de aprendizagem e promove outros ganhos, como o estímulo à curiosidade e criticidade da aluna, desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, Silva (2022) comenta que o papel do professor é crucial, pois o profissional, a partir de metodologias específicas, pode tornar o discente o protagonista do próprio conhecimento.

Na pesquisa de Ferreira e Lira (2020), a tecnologia assistiva foi utilizada, o segmento contribuiu para o processo de aprendizagem por possuir uma gama de recursos que auxiliam no processo educacional dos estudantes. Especificamente, o recurso utilizado colaborou para a aprendizagem do conteúdo *Frações*. Paulo (nome fictício), o aluno autista, tinha Asperger e era de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, mas o aplicativo não foi direcionado apenas para ele, mas para toda a classe. No entanto, houve algumas adaptações para o estudante atípico, um ponto destacado pelos autores foi a extensão do prazo no desenvolvimento da atividade. Segundo os pesquisadores, o trabalho foi desenvolvido em alguns encontros, oportunizando o prazer e o conhecimento e durante o desenrolar da pesquisa tanto os estudantes quanto o professor estavam em sintonia, interagindo com vistas à solução dos desafios propostos.

Um outro trabalho interessante coletado é o artigo de Camargo e Givigi (2023), a pesquisa faz uso do método microgenético e da pesquisa-ação colaborativa-crítica e foca no desenvolvimento de um trabalho de campo voltado para uma criança autista e seu acompanhamento escolar. Guilherme (nome fictício) tem onze anos de idade e está inserido em uma turma regular no Ensino Fundamental. Como estratégias metodológicas, podemos salientar atividades lúdicas, jogos, trabalho com o espaço e o corpo, materiais específicos da Comunicação Alternativa, atividades impressas e outras atividades. Com base nisso, as autoras salientam que, com os recursos e com o processo de mediação do professor e da pesquisadora, Guilherme teve a oportunidade de aprender conceitos da Matemática e as ferramentas utilizadas foram essenciais para favorecer o elo com o conhecimento.

De forma semelhante, ainda no eixo do ensino matemático, Oliveira (2021) apresenta quatro crianças autistas em momento de aprendizagem com o professor de Matemática de uma escola pública e regular no município de Maceió e Rio Largo - AL. De forma lúdica, o docente ofertou diferentes recursos didáticos para trabalhar com aquilo que mais chamasse a atenção da criança, como no caso de miniprendedores de roupas coloridos. Esses recursos permitiram

que o docente trabalhasse unidades, dezenas, centenas e também assimilação concreta de adição, divisão, subtração e multiplicação. Para Oliveira (2021), trabalhar o ensino de Matemática de forma “desengessada”, a partir de recursos didáticos que eliciam a ludicidade, é fundamental para que as crianças autistas adentrem e se interessem cada vez mais por conhecimentos matemáticos.

Por fim, em Coury (2022), também encontramos a pesquisa voltada para o ensino da Matemática, a dissertação englobou o ensino colaborativo realizado com professoras de uma estudante com TEA no período do ensino remoto emergencial devido à pandemia do COVID-19. Assim, foi elaborada como estratégia didática um livreto/manual, em formato de e-book, sobre o manuseio do site wordwall com o objetivo de mostrar às professoras como utilizar as ferramentas do site para a confecção de jogos matemáticos. Desse modo, as docentes poderiam utilizar o material nos planejamentos de aula, podendo também adaptar o recurso para a confecção de jogos destinados a outras áreas de conhecimento. A partir das análises dos materiais adaptados para a estudante, foram construídos três jogos matemáticos a partir da plataforma gratuita de jogos digitais. Desse modo, o ensino contribuiu para as possibilidades de olhar essa criança com TEA em um ambiente coletivo, proporcionar situações e vivências de interação experimentando diferentes recursos didáticos.

Nesse prisma de contribuições, salientamos as dissertações de Paiva (2019), Melo (2021) e Fialho (2020). No trabalho de Paiva (2019), o foco voltou-se para a elaboração de material pedagógico e os resultados provenientes da sala regular. Na pesquisa, objetivou-se, a partir do conhecimento das necessidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no processo de escolarização na última etapa da Educação Infantil, produzir um material pedagógico, propor seu uso em sala regular e avaliar os resultados práticos obtidos. O trabalho não se restringiu aos sujeitos diagnosticados com TEA. Assim, participaram quatro professoras, três da sala regular e uma da Sala de Recursos Multifuncionais (e pesquisadora), dois funcionários e cinquenta crianças com idade entre quatro anos e meio e cinco anos e onze meses, dentre elas, quatro crianças tinham o diagnóstico de autismo.

Na pesquisa mencionada, o Alfabeto Móvel Organizado foi o recurso pedagógico contemplado no processo e, no contexto de ensino-aprendizagem, favoreceu tanto os saberes da criança diagnosticadas com TEA quanto das que não possuem o diagnóstico. Conforme a autora, o material é muito significativo para aplicação de adaptações/adequações curriculares no que se refere à lin-

guagem escrita, aos processos de letramento, alfabetização e inclusão escolar. Nesse sentido, ainda salienta a urgência na capacitação de professores, salientando a inexperiência dos docentes em desenvolver atividades de escrita nas turmas de Etapa II de Educação Infantil com uso de letras móveis, foi necessário que a aplicação fosse realizada em conjunto com a própria pesquisadora. Os resultados foram satisfatórios e os agentes educacionais puderam repensar e reformular suas práticas pedagógicas.

Na dissertação de Melo (2021), assim como o trabalho de Guimarães (2020), destaca-se a questão da inclusão como um elemento fulcral. Com o trabalho, havia o intuito de criar e validar sequências didáticas com base em recursos tecnológicos digitais, no uso de plataformas e aplicativos de realidade aumentada. Nesse prisma, salienta que o uso desse tipo de recurso traz engajamento e possibilita a inserção de atividades escolares adaptadas. Com isso, há maior participação dos estudantes autistas. Os professores demonstraram que tal tipo de atividade pode aumentar o engajamento dos alunos de modo a favorecer a aprendizagem.

No trabalho de Fialho (2020), tem-se o intuito de descrever de forma detalhada o processo de planificação, construção e testagem de um jogo de computador de associação de imagens “ação/objeto” relacionadas com a rotina diária. De modo geral, nota-se que o jogo, enquanto recurso didático, cumpriu com os objetivos pretendidos e alcançou um bom nível de uso. Na pesquisa, uma criança autista de cinco anos que frequenta a pré-escola da rede pública de Portugal foi protagonista. De acordo com a autora, foi um processo complexo, mas também gratificante, gerado pelo empenho e resiliência de todos os participantes, como os pais e uma parcela dos agentes educacionais da criança, como a educadora titular, a terapeuta da fala e outros.

No artigo originado de uma dissertação, Silva e Amparo (2023) discutem o material pedagógico livro-objeto. O recurso abrange um suporte multimodal, que mobiliza outros aspectos do desenvolvimento cognitivo, como a construção imagética, motora e sensorial, propiciando ao aluno melhor desempenho e ampliação do interesse, da autonomia e da interação interpessoal, uma ferramenta interativa com abordagem lúdica. O livro é personalizado, com enredo e atividades feitas com peças soltas ou de encaixe, trazendo a composição que melhor atenda às necessidades do aluno, visto que sua construção é exclusiva para o indivíduo, a confecção do recurso livro-objeto é realizada com base em objetivos predeterminados de acordo com as especificidades e necessidades

educativas de cada um. Para construir o livro-objeto do Arthur, sujeito autista, foram usados: placas de feltro, velcro com adesivo, tinta acrílica, papéis, canudo, espuma, cotonete, palitos de picolé, cordão grosso, botão imantado, lã, miolo do rolo de papel higiênico, caixas de fósforos e de pasta dental, cola quente e de silicone, agulha, régua e tesoura. O objetivo foi desenvolver as habilidades de coordenação motora, atenção, linguagem, percepção visual e espacial, leitura e escrita, quantificação, entre outras.

França (2021) apresenta uma pesquisa com experiências contextualizadas em uma escola, discutindo a inserção de uma criança autista no contexto escolar. As estratégias são engendradas a partir das temáticas discutidas em sala de aula, para atender às especificidades da criança por meio das práticas, com proposta de atividades dinâmicas com o objetivo de socialização. Assim, apresenta diferentes recursos a depender do tema e proposta do trabalho realizado em sala. Para mencionar alguns, citamos, por exemplo, os recursos naturais, como pedra, água, planta, terra, entre outros, e os recursos paradidáticos, como obra literária, jogo educativo, cartaz, revista, fotografias, charge, história em quadrinho, tirinhas, entre outros, com o intuito de fortalecer e fomentar processos educativos e contextualizados, que ampliam as experiências, valores, saberes e criatividade de um estudante com autismo.

Com foco nas Ciências da Natureza, salientamos ainda a dissertação de Barreto (2023) que constata a carência de recursos didáticos nesse nicho, permitindo que a pesquisadora realize uma análise interpretativa da sequência didática para o estudo das flores que é voltado para crianças típicas. Diante disso, com tal reflexão acerca desse material, colocá-los com as “lentes” do autismo permite a inclusão desses sujeitos dentro do contexto escolar. Com a adaptação dessa sequência didática, a qual também versa sobre o tema “flores”, a pesquisadora incluiu na sua aula fotografias de flores e o uso de celular para aguçar a curiosidade dos discentes autistas que, posteriormente, puderam descobrir as diferentes flores no pátio da escola.

Diferente de Barreto (2023), a dissertação de Bernardo (2019) e o artigo de Fagundes (2019) investigaram o uso de mídias digitais e o aparelho eletrônico, respectivamente, como recurso didático para favorecer o ensino para o ser autista. No primeiro caso, mediante a necessidade de buscar novas formas de auxiliar o processo de inclusão nas aulas de Educação Física, Bernardo (2019) propôs o uso de vídeos em formato de animação para inserir uma aluna com TEA na aula. Já no segundo caso, Fagundes (2019) abordou o uso de aplica-

tivo de celular para atender às demandas das crianças autistas oriundas de uma escola municipal. O aplicativo utilizado, *ABC Autismo*, oferta diversas atividades de associação de imagem, de caça-palavras, a fim de promover a alfabetização.

Por último, vimos que o trabalho de Loyola (2020) buscou compreender como se dá a inclusão de três crianças autistas de uma creche municipal a partir de recursos didáticos. Diante disso, a autora reconheceu que as professoras da creche não investem em recursos didáticos, utilizando apenas materiais já prontos de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) anteriores a elas. Dentro dos materiais, foi encontrada uma “casinha” com vários livros e jogos voltados para o público em condição atípica. Entretanto, Loyola (2020) alega a importância de que as professoras analisadas busquem qualificação continuada para conseguir corresponder às necessidades das crianças autistas, assim como desenvolver materiais educativos para promover a inclusão dos estudantes. Na seção seguinte, fazemos os apontamentos finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho, discutimos, a partir de vinte e uma publicações científicas nacionais, a relação entre autismo, recursos didáticos e educação. Com base nos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, coletamos doze dissertações, quatro artigos, três monografias e duas outras monografias em formato de artigo. Nos textos, é interessante perceber as formas de relacionar o autismo com diferentes recursos didáticos que contribuem para os diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

Diante da discussão apresentada, percebemos muitas pesquisas voltadas para diferentes disciplinas, como Ciências, Biologia, Química e Matemática. No entanto, ainda consideramos que seja pertinente a expansão de trabalhos que se relacionem com outras áreas de ensino. Além disso, os estudos, de uma forma geral, visavam o desenvolvimento da pessoa autista, alguns trabalhos focaram nos desdobramentos das habilidades de coordenação motora, da atenção, da linguagem, percepção visual e espacial, leitura e escrita, quantificação, entre outras.

Nesse sentido, podemos elencar alguns itens destacados nos trabalhos coletados considerados como recursos didáticos: jogos de tabuleiro, práticas laboratoriais, recursos visuais (desenhos, figuras, vídeos, slide, mapas), atividades adaptadas, uso e manipulação de plantas como material concreto, recursos

tecnológicos (QR Code) e táteis, utilização e apresentação de prancha de comunicação alternativa, modelação de objeto em formato 3D, alfabeto móvel, suporte multimodal (livro-objeto) que estimula não só o aprendizado como também a questão sensorial do sujeito, livros didáticos e aplicativos de celular.

Nos trabalhos, vimos que os recursos didáticos são aplicados pelos profissionais da educação, em sua maioria, com o intuito de contribuir com o processo de aprendizagem da pessoa autista e, conseqüentemente, para o processo de inclusão social. Os profissionais da educação foram agentes cruciais para esse processo, pois favoreceram o desenvolvimento dos estudantes em diferentes aspectos, na promoção do protagonismo, autonomia, conhecimento e sociabilidade.

Outro ponto que merece destaque é que os recursos didáticos apesar de serem elaborados para os sujeitos autistas usarem na sala de aula e/ou também na sala de recursos, muitas das pesquisas mencionadas beneficiaram os demais alunos da turma. Isso favorece uma melhor compreensão e acesso ao conhecimento das diferentes disciplinas, trazendo conseqüências promissoras no uso dos recursos pelos profissionais e na prática com os alunos, gerando envolvimento social no contexto de ensino-aprendizagem, pois os materiais elaborados instigam a curiosidade de todos da sala. Dessa forma, os recursos poderiam estimular habilidades motoras, cognitivas, sociais e comunicativas de todos que compartilham o ambiente escolar.

Nesse contexto, verificamos também a importância da qualificação por parte dos professores participantes das pesquisas, que busquem suporte para assim desenvolver materiais educativos e práticos com vistas a promover a inclusão dos estudantes. Diante disso, podemos constatar que, com os critérios propostos, apesar de serem coletadas vinte e uma publicações, os estudos foram bastante expressivos na apresentação de diversas possibilidades descritas de uso dos recursos em publicações nacionais que abordaram a relação entre autismo, recursos didáticos e educação.

Nesse prisma, acreditamos ser fundamental o desenvolvimento de novos trabalhos visando a elaboração de pesquisas com esse tópico de estudo também no panorama internacional, com foco em aprimorar os estudos de campo envolvendo a temática pesquisada para analisar as contribuições dos recursos didáticos produzidos para crianças e adolescentes autistas no contexto de ensino-aprendizagem. Com base nisso, ratificamos que o diálogo entre pesquisa e

as práticas em sala de aula é essencial para o trabalho com crianças e adolescentes diagnosticados com autismo no ambiente pedagógico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** – DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARRETO, B. B. **Uma lente no olhar do estudante com autismo**: uma possibilidade de ensinar e aprender sobre as flores. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023.

BERNARDO, L. T. **Mídias digitais como recurso de acessibilidade para estudantes com autismo nas aulas de Educação Física**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. do N. Intervenção colaborativa nas aulas de matemática: o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com autismo. **Educación Matemática**, v. 35, n. 2, p. 247-267, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24844/EM3502.10>. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-80892023000200247. Acesso em: 23 out. 2024.

CAMPOS, J. O. *et al.* Contribuição dos recursos didáticos na EJA: uma análise a partir do estágio supervisionado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 18, p. 1-17, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.8266. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8266>. Acesso em: 23 out. 2024.

CESAR, K. K. F. A. *et al.* Materiais didáticos para o ensino aprendizagem de alunos com autismo do ensino fundamental em escola pública. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 2, p. 597-604, 2020. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/744/711>. Acesso em: 23 out. 2024.

COURY, L. M. S. **Autismo e estratégias para o ensino da matemática**: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental. 2022. Dissertação

(Mestrado em Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FAGUNDES, N. F. **O uso de aplicativo de celular como recurso didático no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com aluno autista do ensino fundamental.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Cachoeira do Sul, 2019.

FERREIRA, J. de F.; LIRA, M. R. de. **Aplicativo de jogos matemáticos como ferramenta assistiva no processo de ensino-aprendizagem com estudante com autismo leve.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2020.

FIALHO, M. da C. M. **O potencial da criação de recursos didáticos para o desenvolvimento de competências multinível em crianças com necessidades específicas.** 2020. Dissertação (Mestrado em Comunicação Acessível) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Leiria, 2020.

FRANÇA, A. F. de. **A educação contextualizada no campo: o autismo em foco.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/21021>. Acesso em: 24 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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

GALVES JUNIOR, W. **Elaboração de modelos didáticos 3D de biologia celular tecidual para alunos do ensino médio com transtorno do espectro autista.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

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

GUIMARÃES, A. B. **O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista.** 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

LOYOLA, D. C. **Autismo na educação infantil**: um estudo de caso triplo. 2020. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MELO, F. de A. F. de. **Construção de sequências didáticas com realidade aumentada para alunos com Transtorno do Espectro Autista nos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

NASCIMENTO, M. S. B. do. **O ensino de ciências e biologia para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo sob a perspectiva dos professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

OLIVEIRA, C. A. de. Ensino de matemática e recursos didáticos para o autismo: mais do que material manipulativo, um conjunto de possibilidades para o aprendizado. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 15, n. 29, p. 141-152, 2021. DOI <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v15.n29.2153>. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/2153>. Acesso em: 26 out. 2024.

PAIVA, M. A. F. de. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais do V Fórum Internacional de Pedagogia**. Vitória da Conquista: FIPED, 2013. p. 1-12.

SILVA JÚNIOR, G. G. da. **Materiais didáticos para o ensino de química**: especificidades para os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2021.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SILVA, M. T. A. da. **O uso dos materiais didáticos manipulativos no ensino da matemática para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVA, M. H. F. da; AMPARO, F. V. da S. do. Recursos pedagógicos adaptados & autismo: outros caminhos de mediação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 48-79, 2023. DOI: 10.61389/rbecl.v7i13.7432. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/7432>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SOUSA, B. L. C. M. de. **A Mochila Sensorial de Ciências**: o uso de recursos didáticos adaptados e adequados no ensino de ciências para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOUZA, S. E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar, Maringá. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”, 13., 2007, Maringá. **Arquivos do Mudi**. Maringá, v. 11, 2007. p. 110-114, 2007. Supl. 2.

ZHANG, X.; SONG, XK.; SO, WC. Examining phenotypical heterogeneity and its underlying factors in gesture skills of chinese autistic children: clustering analysis. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 54, n. 9, p. 3504-3515, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06049-9>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-023-06049-9>. Acesso em: 23 out. 2024.

PRÁTICA DOCENTE EM FÍSICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS SURDOS NO IFMA, CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO

Aline Roberta Santos Cardoso Silva¹

Letícia Matos Castro²

Marise Piedade Carvalho³

Regiana Souza Silva⁴

RESUMO

A educação inclusiva é um tema cada vez mais relevante e atual, buscando garantir o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a prática docente do professor de Física e a contribuição do profissional Tradutor e Intérprete de Libras em sala de aula, com foco nas condições e necessidades de aprendizagem das pessoas com surdez no primeiro e segundo anos do curso da Educação Profissional Técnica Integrada ao Médio do IFMA, Campus São Luís Monte Castelo, incluindo as relações do aluno surdo com os ouvintes. A pesquisa, de natureza qualitativa, emprega a modalidade da Pesquisa Narrativa e da Análise Textual Discursiva, juntamente com procedimentos metodológicos como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa

1 Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; E-mail: aline.roberta@discente.ufma.br

2 Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; E-mail: leticia.matos@discente.ufma.br

3 Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professora Associada do Departamento de Ciências humanas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. E-mail: mcarvalho@ifma.edu.br

4 Doutora em Educação Científica e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Professora Associada do Departamento de Ciências humanas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. E-mail: regiana@ifma.edu.br

de campo. A revisão bibliográfica realizada destaca o papel fundamental do professor na mediação dos conceitos complexos da ciência para alunos com surdez. Diante disso, a pesquisa busca responder à seguinte questão: como o professor de Física tem desenvolvido sua prática docente em consonância com as necessidades dos alunos surdos no contexto da inclusão educacional? Os resultados obtidos destacam duas categorias de estudo que iluminam o objeto de investigação: (i) Contexto e Prática Docente Pedagógica com Alunos Surdos; e (ii) Prática Docente no Ensino de Conceitos da Física. Foi observado que a prática docente e o processo avaliativo de alunos surdos exigem adequações significativas. O acesso a recursos tecnológicos, métodos de ensino flexíveis e o papel do intérprete são cruciais para uma educação inclusiva de qualidade. Professores destacaram a importância de compreender a cultura surda e utilizar metodologias diferenciadas, como recursos visuais e atividades práticas, para promover uma aprendizagem eficaz.

Palavras-chave: Docência, Educação inclusiva, Metodologias no ensino de física

INTRODUÇÃO

Este estudo representa uma extensão e aprofundamento da pesquisa conduzida no âmbito de um projeto PIBIC/FAPEMA, que teve como foco a prática de ensino na disciplina de Física, inicialmente com estudantes surdos matriculados nos cursos técnico integrado ao médio e posteriormente nos cursos de graduação do IFMA Campus Monte Castelo, conforme relatado pelos docentes que atendem a essa comunidade.

A inclusão de alunos surdos nas escolas, sejam públicas ou privadas, tem sido objeto de intensos debates, especialmente no que diz respeito à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado. Governantes, gestores institucionais e demais partes interessadas enfrentam desafios diversos na promoção de políticas assistivas e no atendimento às necessidades educacionais específicas desse público.

Embora nos identifiquemos como uma instituição inclusiva, é preocupante perceber que as condições para um atendimento satisfatório e de qualidade aos alunos com deficiência ainda são insuficientes. Problemas como a escassez de intérpretes de Libras, falta de equipamentos de braille e outros recursos são questões que estão sendo enfrentadas atualmente.

Apesar dos avanços legais no que tange aos direitos das pessoas com deficiência, a efetivação desses direitos ainda deixa muito a desejar. O atendimento educacional oferecido às crianças e jovens com necessidades especiais nas escolas regulares está longe de ser considerado satisfatório.

No contexto específico do IFMA Campus Monte Castelo, as ações de inclusão enfrentam desafios significativos, principalmente relacionados à carência de recursos humanos qualificados, à falta de estrutura e equipamentos adequados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O número insuficiente de profissionais de Libras e de outras modalidades especiais, conforme relatado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), não atende à demanda dos alunos, o que também impacta as atividades de assessoramento e acompanhamento pedagógico.

Diante dessas dificuldades, este estudo visa compreender a dinâmica da relação entre o professor e o aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem, assim como a percepção desses alunos em relação às ações educativas que visam garantir o direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

No entanto, o desenvolvimento desta investigação não foi isento de desafios. A pandemia e as mudanças nos modelos de ensino, como o ensino remoto e híbrido, trouxeram impactos significativos para a execução deste estudo, como será detalhado posteriormente. Por exemplo, no ensino remoto, os professores tiveram que intensificar suas atividades online, demandando um esforço adicional dos profissionais de Libras afetando o trabalho em sala de aula.

Essas questões ilustram as interferências enfrentadas durante a pesquisa, impactando a observação das aulas com alunos surdos. A dependência da presença de tradutores e intérpretes, aliada a conflitos de horários entre pesquisadores e participantes da pesquisa, prejudicou a coleta de dados. Diante dessas adversidades, a metodologia de observação do trabalho dos professores foi redimensionada para garantir a continuidade do estudo, sem comprometer seus objetivos.

COMPREENDENDO A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entende-se por prática docente o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor dentro e fora da sala de aula, com responsabilidade ética (Gauthier *et al.*, 2003; Oliveira, 2010). Segundo Freire (1987, p. 97) a prática docente é: “incidência da reflexão, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”. Por esse ângulo, o professor precisa estar atento aos aspectos pedagógicos que vinculam o aluno ao processo criativo e crítico, o que independe da condição intelectual e física, ou do contexto cultural e social, visto que o professor proporciona a expansão do mundo criativo de forma inovadora baseado no respeito à diversidade (Freire, 1987; Freire; Guimarães, 1982).

As pesquisas na área do ensino de física têm crescido consideravelmente ao longo dos últimos anos, trazendo melhorias ao trabalho do professor, envolvendo atividades que usam as tecnologias da educação, metodologias ativas que ajudam os professores em suas aulas, e para que haja um acompanhamento dos resultados dessas inovações.

Os professores têm a responsabilidade de auxiliar na formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de compreender o mundo em que vivem e de contribuir positivamente com as transformações que a nossa sociedade está a exigir. Eles são responsáveis por transmitir conhecimentos e habilidades,

promover valores éticos e morais, desenvolver o pensamento crítico e inspirar os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e engajados.

O professor também deve estar consciente que o processo de aprender não é igual para todos os alunos, cada indivíduo possui particularidades, por isso deve haver uma atenção especial sobre a diversidade existente na sala de aula. A forma como cada aluno aprende é absolutamente individualizada. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem ser inclusivas, seja este sujeito ou não de atendimento especial no ambiente escolar, uma forma também de valorizar a diversidade.

Desse modo, compete ao professor refletir, planejar e pesquisar a sua própria prática e impor-se um senso crítico e inovador, “numa perspectiva de inclusão da diversidade cultural emergente, capaz de concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática e participativa” (Gilberto; Franco, 2017, p. 18), portanto nessa perspectiva os professores devem ter uma postura diferente à de simplesmente transmitir o conteúdo, mas adotar uma prática pedagógica permanentemente crítica-reflexiva.

Silva e Maciel (2005), analisando a ação educativa, declaram que ela está a exigir mudanças, não cabe mais o discurso ora de culpabilidade do sistema, ora de responsabilidade do professor, ou ainda pela má formação do professor. Suas necessidades educacionais específicas, dotando a prática educativa das condições necessárias apontam para a valorização das diferenças e da compreensão de que o aluno não pode se sentir estrangeiro na sala de aula, logo, a escola e seus profissionais devem oferecer todo suporte e formas de aprendizagem ao aluno. O ponto de partida para um ensino inclusivo é a crença do professor sobre a possibilidade de aprendizagem de seu aluno (Luckesi, 2000).

Em se tratando da Educação de alunos com deficiência auditiva, compete, principalmente à Universidade, preparar os professores para o trabalho com esse segmento da educação especial. De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2 (Brasil, 2001, p.5), somente os licenciados que tiveram Libras como componente curricular estão habilitados para lecionarem como docentes bilíngues em uma sala de aula, porém a realidade se mostra diferente. Segundo pesquisa de Silva e Baumel (2011, p. 2 *apud* Rautenberg, 2017, p. 35), dados mostram que 64,4% dos professores não fizeram nenhum curso de educação para alunos com necessidades especiais e que cerca de 1% possuíam algum conhecimento em Libras.

É responsabilidade do professor em sala de aula, observar, na medida do possível, o desenvolvimento pessoal e intelectual de seus alunos, recorrendo

a saberes profissionais, estratégias e técnicas de ensino, aliadas à pesquisa, no sentido de auxiliá-los na condução do processo-ensino aprendizagem. Com alunos com deficiência o ambiente de sala de aula Demanda tarefas e responsabilidades por parte dos diversos atores que atuam na escola, tendo em vista a diversidade e heterogeneidade da sala de aula.

Pensando sobre esses aspectos, emerge das questões expostas acerca da educação inclusiva, a necessidade de compreender com maior profundidade os meandros da prática docente do professor de Física, com alunos surdos. O cenário em que teve início a investigação foi o momento da pandemia, seguido do formato híbrido e retornando ao presencial. Nesse sentido problematizou-se: *Face a uma realidade do momento, tão adversa ao processo de ensino e aprendizagem, o professor de Física tem desenvolvido sua prática docente convergente com as necessidades de alunos surdos?*

A aprendizagem de conteúdos complexos da Física por alunos surdos exige metodologia adequada a esse segmento da educação especial. o professor por seu turno, deve estar preparado para “atuar na diversidade compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos” (Pimentel, 2012, p.140 *apud* Poletto; Silva, 2022, p. 73). As metodologias e diversas estratégias adequadas ao ensino de física, na maior parte das vezes não são apresentadas no processo de formação inicial dos professores. Desse modo, o docente se ressentia da qualificação necessária para assumir uma turma com a presença de alunos surdos.

Desde o momento em que se integra alunos surdos às aulas regulares, devemos sempre refletir na perspectiva da utilização de diversos recursos didáticos que favoreçam a exploração visual e a interatividade com os demais alunos da classe, de forma a promover um ensino que desperte o interesse do aluno com deficiência auditiva. Esses mecanismos devem ser baseados em procedimentos didáticos que respeitem as diferenças e as individualidades e apoiem um ensino de aprendizagem significativa para todos os alunos, ouvintes e surdos. Importa nesta questão a posição de Gaspar (1996), ao dizer que:

O ensino de física nas escolas brasileiras vem recebendo, há anos, a crítica por não se realizarem atividades experimentais; o único recurso do professor, segundo esse autor, tem sido ‘saliva e giz’. O autor ressalta, ainda, que ao aluno cabe apenas ouvir, copiar e memorizar. Essa prática nada contribui para um ensino eficaz da ciência física” (Gaspar, 1996 *apud* Pereira; Aguiar, 2006, p. 71).

Com respeito ao ensino de Física, o professor precisa compreender que mudanças são necessárias para a concretização de uma docência coerente com a concepção inclusiva dos discentes surdos, o que irá resultar em avanços no processo de aprendizagem destes e dos alunos em geral. A abordagem tradicional dos conteúdos, baseado na oralidade e escrita do professor, não colabora para a formação cidadã dos alunos ouvintes e surdos.

O uso de estratégias pedagógicas desenvolvidas para alunos ouvintes nem sempre se adequa às necessidades educacionais dos alunos surdos, além de dificultar a aprendizagem. Ao ensinar física para alunos surdos, é importante adotar práticas pedagógicas que considerem as particularidades da língua de sinais e as necessidades específicas desses alunos. Maior e Brasileiro (2019), afirmam que ministrar conceitos abstratos de Física, pode ser difícil tanto para alunos surdos como para alunos ouvintes, essa abstração aumenta ainda mais as dificuldades de compreensão dos fenômenos para os alunos surdos, já que para este aluno a comunicação se dá de maneira visual. Por isso é necessário que o professor utilize as habilidades cognitivas destes alunos para que assim consigam promover a aprendizagem.

Fica evidente que, “o processo de inclusão de um aluno surdo não termina quando este é colocado em uma classe regular, ao contrário, inicia-se” Considera-se que a inclusão de um aluno surdo deve oferecer-lhe os recursos básicos para o seu desenvolvimento e aprendizagem, desde os materiais disponíveis, assistência pedagógica especializada em sala de recursos multifuncionais, um currículo que considere a realidade, necessidades, cultura e potencialidades desses alunos. Menezes (2000) *apud* Silva (2013), destaca que é necessário propiciar o acesso ao conhecimento científico da Física, como visão de mundo e como parte da nossa cultura.

Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência auditiva passam a contar com o profissional Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, cuja profissão está regulamentada pela Lei N° 12.319 de 01/09/2010 (Brasil, 2010). Por suposto, a incorporação do Tradutor e Intérprete em sala de aula pode reduzir as dificuldades comunicativas do surdo com o professor da disciplina e do surdo com os outros alunos.

Silva e Baumel (2011) apresentam as principais barreiras e perspectivas com relação ao ensino de física para surdos, destacando:

- 1) políticas de formação de professores e Intérpretes para o ensino de Física, 2) produção de materiais didáticos em Libras-

Física, 3) Libras, Física e o regionalismo de Sinais, 4) O ensino de Física para alunos incluídos em escolas regulares, Bílingues e especiais, 5) Parâmetros de avaliação para educação e ensino de Física para Surdos, 6) Educação científica e cultura surda e 7) Novas áreas (Silva; Baumel, 2011, p.1-2)

Oliveira (2012) acentua que “uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente os surdos, é derrubar as barreiras referentes à comunicação”. Ao considerar essa afirmativa, é importante enfatizar que a presença do intérprete é fundamental para o aprendizado do aluno surdo. Além disso, a escassez de símbolos específicos para os conceitos e fenômenos físicos é um ponto que dificulta (Hidalgo, 2010).

No trabalho de mediação pedagógica do professor de Física em sala de aula, por exemplo, é importante lembrar que a participação do intérprete deverá se dar a partir do planejamento das aulas, visando que o conteúdo seja apresentado de maneira clara e acessível para os alunos surdos. O intérprete pode fornecer informações valiosas ao professor da matéria, esclarecendo sobre as necessidades dos alunos surdos e pode ajudar a identificar os recursos visuais e outros materiais que podem ser úteis para apoiar o aprendizado dos mesmos. Para Pereira e Mattos (2017), a participação do intérprete no planejamento das aulas e a interação deste com o professor é imprescindível, levando em consideração que, em algumas situações, deve haver uma adequação da linguagem para o aluno.

Nesse aspecto discutido acima, reportamo-nos a Vygotsky (1994), com seus estudos e contribuições para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, apontando a relação da linguagem com o pensamento, assim como as relações entre os alunos ouvintes e o aluno com surdez, mediados por pessoas ou instrumentos. Com base nos trabalhos dirigidos às pessoas com surdez, Vygotsky (1994) explica em seu estudo denominado teoria da mediação, que “os processos mentais superiores têm origem nos processos sociais, ou seja, só a partir da socialização é que o sujeito se torna capaz de se desenvolver cognitivamente” (Moreira, 1999, p.110).

De acordo com Silva (1999), tomando por referência pressupostos teóricos de Vygotsky, entende que, é devido à linguagem que o sujeito consegue se integrar a uma sociedade, participando dela, apreendendo o conhecimento, modos de ação e costumes da mesma. Os signos podem se modificar quando

se muda de sociedade, o autor também afirma que o signo não é individual, ou seja, ele não tem significado se for apenas para um indivíduo, dessa forma os signos têm de ser compartilhados em uma comunidade. Depreende-se dessas assertivas, a necessidade das linguagens e outros símbolos usados adequadamente na prática do ensino de Física, contextualizados à realidade dos alunos com necessidades específicas no campo da audição.

Nas classes em que se encontram alunos surdos, será exigido um grau maior de atenção dos professores nas tarefas relacionadas com o planejamento, a seleção dos conteúdos, definição de objetivos, atividades de aprendizagem, metodologias e recursos, ficando claro que essa responsabilidade não pode e nem deve ser repassada para o tradutor e intérprete, cuja função ficou bem definida na lei que regulamenta sua profissão e é claro, não é a de substituir e/ou assumir o papel do professor da matéria que leciona.

É essencial que haja construção de atividades que relacionem as vivências e experiências dos alunos com o conhecimento sistematizado que adquirirá na escola. Antunes (2013, p.32) destaca que “aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes” e para isso ocorrer, o compromisso do docente com os alunos será o de contribuir para a aprendizagem de todos, elevando sua prática a patamares para além do mero repasse de conteúdo. Com esse propósito, Pimenta (1997), declara que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (Pimenta, 1997, p. 11).

Foi visto até aqui que, se a aprendizagem de física pode ser desafiadora para alunos ouvintes, para os alunos surdos o grau de dificuldade pode ser ainda maior devido à natureza abstrata e complexa dos conceitos. Dessa forma, considera-se relevante e útil esta pesquisa, em torno da prática docente do professor de Física na escolarização de alunos surdos, ou seja, sua contribuição para a aprendizagem de conceitos da ciência, de forma satisfatória, compreender os desafios do processo do ensino e aprendizagem em classe com alunos surdos

e ainda poder contribuir na construção de outras práticas docentes, consoantes com os ideais da Educação Inclusiva.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa incluiu diversas etapas e técnicas. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para aprofundar o conhecimento sobre o tema e embasar o estudo nos referenciais teóricos relevantes. Essa pesquisa bibliográfica foi realizada em diferentes momentos do processo, incluindo a revisão da literatura no início da pesquisa e a análise dos dados e resultados coletados.

Foram utilizadas fontes confiáveis e atualizadas, como literatura acadêmica e bases de dados como Periódicos CAPES, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Google Scholar. Essas fontes garantiram a qualidade e validade das informações obtidas.

Considerando os objetivos da pesquisa, foi adotada a abordagem da pesquisa qualitativa, utilizando técnicas como entrevistas e análise documental para coletar dados. Essa abordagem qualitativa foi escolhida devido ao envolvimento de pessoas como sujeitos da pesquisa, a influência de suas subjetividades no processo educativo e a ênfase nas concepções de educação adotadas (Gil, 2002).

Especificamente dentro da abordagem qualitativa, foi adotada a Pesquisa Narrativa (Connelly; Clandinin, 2011), uma metodologia amplamente utilizada no campo da Educação para o estudo de fenômenos dessa natureza. Essa abordagem valoriza a experiência dos sujeitos e utiliza histórias e narrativas para investigar e compreender o fenômeno em estudo. A pesquisa narrativa permite uma compreensão mais rica e aprofundada dos fenômenos sociais e culturais, destacando as experiências individuais dos participantes.

[...] Para cientistas sociais, e conseqüentemente para nós, experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, a narrativa é a melhor forma de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo (Connelly; Cladinin, 2011, p.48).

Além disso, a pesquisa também utilizou a pesquisa documental para consultar legislação, diretrizes e normativas relacionadas à inclusão de pessoas surdas na área da educação. Foi necessário um bom planejamento e definição das fontes de informação relevantes, levando em conta a confiabilidade e validade dos documentos selecionados.

A pesquisa de campo foi realizada para coletar dados e entrevistar os docentes do IFMA Campus Monte Castelo que tiveram alunos surdos nos últimos 4 anos. Foram entrevistados 4 docentes, todos doutores e com atuação no ensino técnico integrado ao médio e no ensino superior. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

Para a interpretação dos dados coletados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2007), uma abordagem de análise de dados qualitativos que busca compreender o significado do discurso e da linguagem utilizados nos textos. A ATD envolve etapas como leitura e compreensão das transcrições, identificação de unidades de análise, categorização e classificação dessas unidades, identificação de temas e padrões, e interpretação e análise dos resultados.

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) desempenhou um papel importante nesta pesquisa, fornecendo dados relevantes, como o número de alunos surdos e tradutores-intérpretes no IFMA. O NAPNE é responsável por promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, oferecendo suporte pedagógico e outros serviços.

Devido à falta de alunos surdos nos semestres correspondentes ao ano da pesquisa, foi realizada uma reunião com todo o corpo docente de Física atuante no Ensino Técnico Integrado ao Médio, que tinha experiência com alunos surdos em sala de aula. Essa reunião contribuiu para compreender a prática docente no ensino de física e destacou a necessidade de formação continuada para os professores do departamento.

CATEGORIZAÇÃO

Na abordagem da pesquisa narrativa, a categorização desempenha um papel fundamental na identificação de temas, padrões e relações presentes nas narrativas dos participantes. Essa técnica permite organizar as informações em categorias relevantes, destacando convergências e recorrências entre as

unidades de análise e proporcionando uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas dos participantes (Connelly; Clandinin, 2011).

Na Análise Textual Discursiva (ATD), uma categoria é conceituada como uma entidade dentro de uma rede de conceitos que visa expressar novas compreensões (Moraes; Galiazzi, 2006). Na prática da ATD, a categorização é empregada para identificar unidades de significado nos textos analisados, agrupando-as em categorias relevantes e explorando suas relações. Essa abordagem permite investigar as representações e práticas discursivas presentes nos textos, buscando compreender os sentidos construídos pelos sujeitos e sua relação com o tema em foco.

Neste estudo, o discurso foi priorizado como critério para a criação das categorias, com o intuito de promover uma construção progressiva de significados em cada uma delas. Para isso, iniciou-se a fase de entrevistas conforme planejado no cronograma da pesquisa, visando extrair dos relatos dos professores as informações necessárias para compreender a prática docente em Física e sua relação com as necessidades especiais dos alunos surdos.

Observou-se que dois dos quatro professores entrevistados possuem formação em bacharelado em Física, enquanto os outros dois têm licenciatura na área. Todos os entrevistados possuem título de Doutor em Física, porém nenhum possui formação específica em Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

(II) CONTEXTO E PRÁTICA DOCENTE PEDAGÓGICA NO PROCESSO AVALIATIVO COM ALUNOS SURDOS

Os cursos e métodos utilizados pelos professores, assim como as condições de trabalho, a sala de aula e a disponibilidade de recursos tecnológicos são fatores importantes que afetam diretamente a aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com necessidades especiais, como os alunos surdos. A precariedade desses recursos, como a inadequação de métodos de ensino, podem dificultar o acesso dos alunos aos conteúdos das matérias, prejudicando seu desempenho acadêmico. Além disso, o processo avaliativo também emerge desse cenário, desvelando uma fragilidade impactante nos resultados da aprendizagem dos alunos surdos que, se não for bem planejado e executado, redundará sempre em fracasso pedagógico. É fundamental que os professores estejam

cientes dessas fragilidades e trabalhem para superá-las, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

O processo avaliativo de alunos surdos deve ser realizado de forma acessível, levando em conta as particularidades desse grupo. É importante considerar as habilidades e potencialidades dos alunos surdos, valorizando a sua cultura e linguagem. A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, que permite ao aluno mostrar o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Os professores devem estar atentos a essa perspectiva e buscar formas de avaliar os alunos surdos de forma planejada e apropriada para garantir que todos tenham oportunidades iguais para demonstrar suas habilidades e competências.

Para Luckesi (2000), a avaliação consiste em observar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados, sabendo que a avaliação é a última etapa de todo processo educativo e que o professor pode usar diferentes métodos de avaliação, sobretudo em se tratando de alunos com suas especificidades intelectuais e físicas. Sousa (1991 *apud* Nunes, 2017) ressalta que:

A avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade. Repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apoiam, na perspectiva de sua superação (Sousa, 1991, p. 45-46 *apud* Nunes, 2017).

Assim perguntou-se aos entrevistados se o processo avaliativo dos alunos surdos difere do que é feito com os alunos ouvintes, o Professor 3 declara que:

Não, a avaliação é a mesma. Que a gente supõe que o pouco conhecimento deles, assim, não digo pouco, mas o diferencial na língua portuguesa, mas a avaliação é a mesma. A única dificuldade às vezes é em entender alguma pergunta, eles querem ter a ajuda do intérprete na hora, então é permitido que o intérprete ajude ele a tirar alguma dúvida na hora da questão, caso ele não esteja entendendo bem o que ela está pedindo, às vezes tem essa dificuldade. Como eu falei, a língua portuguesa pra ele não é a 1ª língua, é a segunda língua, assim ficou entendido. Então, a partir disso, ler um texto para eles e interpretar, para resolver um problema se torna difícil em comparação aos demais alunos que a 1ª língua deles é o português. Então, eu acho que essa linguagem aí é uma dificuldade que eles têm na hora de fazer as avaliações (Professor 3).

Quando se trata do aluno surdo, o mais importante é entender as situações em que a aprendizagem se desenvolve, para isso o educador deve se atentar se

está suprimindo ou não às necessidades de cada aluno, é importante que os materiais de avaliação sejam acessíveis aos alunos surdos, o que pode incluir o uso de imagens e recursos visuais, como gráficos, tabelas e ilustrações, auxiliando o aluno surdo a compreender melhor o conteúdo do texto. O professor pode elaborar atividades que envolvam a interpretação desses recursos visuais, a fim de ajudar o aluno a compreender o texto. O professor 3 entende que a primeira língua dos surdos é a libras e que a língua portuguesa escrita gera dificuldades de interpretação no aluno, por isso seria interessante aplicar uma avaliação diferenciada. Quando se argumenta os porquês para fazer uma avaliação diferenciada, concorda-se com a fala de Silva e Kanashiro (2015, p. 692):

Avaliações na modalidade escrita, na língua portuguesa, geram dados insuficientes ou interpretações equivocadas para os alunos surdos. Um método de avaliação padrão, aplicado em uma sala de aula composta majoritariamente por alunos ouvintes, gera frustrações aos alunos surdos, pois nem todos conseguem ler e compreender o contexto de determinados textos. A grande maioria dos surdos lê palavras isoladas, sem conectivos, tais como artigos, preposições, adjuntos. Por isso, há a necessidade de um intérprete de Libras educacional, profissional que é o canal de mediação entre o professor e o aluno surdo (Silva; Kanashiro, 2015, p.692).

Sendo a libras a primeira língua dos surdos, a língua portuguesa deveria ser no qual os alunos surdos consolidariam os conhecimentos das matérias, já que os mesmos, apesar de terem sua própria cultura e língua, vivem em uma sociedade que utiliza constantemente o português.

Voltando à prática docente no ensino de Física perguntou-se aos entrevistados como eles têm planejado e executado as aulas de Física no modelo atual de ensino, sabe-se que o planejamento tem a função de organizar as ações, para realizar o melhor rendimento nos trabalhos pedagógicos objetivando à aprendizagem do aluno, dando ao professor uma dimensão da importância de sua aula e os objetivos que ele pretende alcançar. Para o professor 1, o planejamento tem um melhor proveito depois que ele conhece o aluno e compreende quais são suas dificuldades. Assim se manifesta:

[...] para falar a verdade, quando a gente recebe a turma a gente não sabe quem... a não ser que sejam alunos que você já tenha dado aula, mas no caso do aluno 3, ele teve duas disciplinas comigo, praticamente no mesmo período, tá, então eu não tive como planejar para saber se tinha algum

aluno surdo ou com alguma deficiência , então eu sempre faço o planejamento como todo mundo, se tiver algum com deficiência eu acho que... eu acredito que você já tenha essa palavra deficiência... eu tento de todas as maneiras inclui-lo, não excluí-lo, tratá-lo como se fosse "normal" entre aspas, não faço distinção não (Professor 1).

Percebe-se também na fala do Professor 1 que não há um certo conhecimento ou valorização acerca da singularidade cultural dos alunos surdos, tratando-o da mesma maneira que os alunos ouvintes, para isso deve-se pensar em uma metodologia flexível garantindo-se igual conteúdo curricular. Dessa forma, o professor respeita as particularidades do aluno surdo, não havendo prejuízo na qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Rijo (2009, p.26) em sua pesquisa de campo, ao entrevistar uma intérprete, obteve o seguinte relato sobre essa questão:

Em primeiro lugar é importante que o professor conheça a cultura surda, como a língua brasileira de sinais – Libras, para que possa comunicar-se com alunos surdos. O professor deve aceitar que existem diferenças dentro da escola. Se estas duas características forem compreendidas, o professor será capaz de preparar aulas onde alunos diferentes poderão aprender (Rijo, 2009, p. 26).

Considerou-se relevante para o conhecimento da prática docente, compreender as opções metodológicas dos professores para com esse público da Educação Especial. Ao ser indagado sobre metodologias diferenciadas para avaliar a aprendizagem dos alunos surdos, o Professor 4 declarou que:

...eu não sou uma pessoa de usar N metodologias, mas, por exemplo, no caso da aluna 1, no momento em que eu tive contato com ela e pelo fato de ela sempre estar ali, querendo saber mais, eu sempre usava artigos, bolava situações, e tudo isso influenciava na nota final dela. Claro, também fazia para os demais, que eu não podia simplesmente acrescentar prováveis pontos para um aluno só por conta de outras coisas, não, mas no caso dela é especial. No caso do aluno 2, a gente sempre fazia também situações do dia a dia, então, em especial pra ele, as vezes eu tinha algumas provas que eu faço de forma discursiva, e por conta de que as vezes ele não conseguia compreender o jargão, eu aplicava uma metodologia, pedia que ele criasse uma situação problema na casa dele, e trouxesse uma solução para aquela situação problema, um fenômeno. No caso do aluno 3, o processo avaliativo estava mais como ele interage também com os experimentos que eu sempre levava experimentos pro laboratório, bem como as devolutivas que ele entrega (Professor 4).

Percebe-se na fala do professor 4, que ele se preocupa com a forma de apresentação do conteúdo para os alunos surdos, utilizando métodos diversificados de avaliação, resguardados os objetivos de aprendizagem. Nas aulas com o aluno 2, ele trazia situações do dia a dia, com o aluno 3 ele buscava experimentos para um melhor entendimento. A física é uma ciência prática, então é importante incluir atividades experimentais que permitam aos alunos surdos explorar conceitos físicos por meio de experiências, as atividades práticas também podem ser uma maneira mais simplificadora de aprender física, especialmente para aqueles que são visualmente orientados. Para Mahl e Ribas (2013) a avaliação dos surdos não é uma tarefa tão fácil, mas não é impossível, o professor tem que ter em mente que seu aluno surdo tem as suas singularidades e deve ser tratado como igual aos outros alunos ouvintes do ponto de vista cognitivo, encorajando-o como sujeito ativo na sociedade.

(II) PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CONCEITOS DA FÍSICA: ○ PAPEL DO PROFESSOR E DO INTÉRPRETE

A importância da confiança e do domínio do conhecimento por parte do professor é amplamente reconhecida na área da educação. Pesquisas mostram que alunos que confiam em seus professores têm mais chances de se envolver na aprendizagem e de alcançar melhores resultados acadêmicos. Além disso, a expertise do professor em relação ao conteúdo é um fator chave para o sucesso do aprendizado dos alunos. De acordo com o relatório *"How People Learn"* (Bransford; Brown; Cocking, 2000), do National Research Council, um professor que possui uma compreensão profunda do assunto é capaz de fornecer explicações claras, estimular o pensamento crítico e identificar e corrigir equívocos dos alunos. Dessa forma, a confiança e o conhecimento são habilidades essenciais que um professor deve possuir para proporcionar uma educação de qualidade e impactar positivamente a vida dos alunos.

Segundo Keli e Oliveira (2016), é função do intérprete fazer a comunicação fluir entre o professor e o aluno, o trabalho do professor e do intérprete, quando feito em conjunto auxiliam o aluno para o melhor entendimento do conteúdo da disciplina. O intérprete de Libras também pode auxiliar o professor na adaptação do material didático e na preparação de atividades que sejam mais acessíveis para o aluno surdo. Dessa forma, o intérprete de Libras é um importante aliado para garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem para

todos os alunos, independentemente de suas diferenças e limitações. Dada a dependência do auxílio do intérprete na mediação do conhecimento da disciplina, uma vez que os docentes não dominam a linguagem de sinais, na maioria dos casos em que há alunos surdos em sala de aula, e, pensando sobre esse ponto, os sujeitos entrevistados foram questionados sobre como os alunos surdos recepcionam/assimilam os conteúdos, na ausência do intérprete de Libras. Os Professores 3 e 4 responderam que:

Mesmo com o intérprete, a gente sempre procura, na hora que estamos falando, se ele está olhando pra ele (intérprete), gesticulando, facilitando na interpretação da linguagem labial. Tem também a questão de alguns alunos com uma certa habilidade de comunicação com esse aluno. Então a gente vai logo identificando quais desses alunos poderiam ajudar na ausência do intérprete e, vez por outra, na grande maioria, sempre tem um aluno que já consegue se comunicar razoavelmente com esses alunos, então eles são candidatos natos a auxiliar na falta do intérprete (Professor 3).

Foi um processo de aprendizado[...] Eu contornava trazendo vídeos, analogias, ilustrações, pegando exemplos tipo mímica, trazendo experimentos simples e vendo que o que acontecia ele olhava o que estava acontecendo, eu escrevia no quadro e fazia perguntas literais – o que você percebe no momento em que eu solto?. Então ele fazia a leitura, interpretava o português escrito, olhava a imagem e dava uma resposta gesticulando e eu conseguia captar, então, era uma forma de minimizar, não era 100%, longe disso, mas ajudava bastante (Professor 4).

De acordo com a fala do Professor 3, na ausência do intérprete o aluno surdo pede auxílio dos alunos ouvintes para socializar o conteúdo da aula. Entende-se que a relação desses dois alunos pode ser vista como uma boa motivação para o aluno ouvinte aprender Libras, otimizando a comunicação entre eles, seja por amizade, seja por empatia ou para cumprir o ato de transmissão do conteúdo, quando o intérprete falta. Observa-se também que isso pode gerar dificuldade para os dois alunos, haja vista que a física é considerada por grande parte dos estudantes como uma matéria complexa, logo, a sua transmissão pode pesar para o aluno ouvinte na transmissão do conteúdo. Portanto, a ausência do intérprete pode ser prejudicial à aprendizagem do aluno surdo (Santana, 2006).

Na voz do Professor 4, quando o intérprete falta, o professor toma para si toda responsabilidade da aprendizagem do aluno surdo, usando imagens, vídeos e experimentos, e na comunicação utiliza a língua portuguesa escrita.

Mesmo não sendo a forma mais didática, observa-se na fala do docente o comprometimento e a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno.

Quando questionados se os alunos surdos recebem materiais sobre os temas que serão tratados em sala de aula com antecedência e como se dá a devolutiva pelos alunos, o Professor 2 respondeu:

...todas as minhas notas de aulas, assim que inicia o semestre, já estão digitalizadas em formato de pdf. Já tenho minhas notas de aula há bastante tempo e é um material que eu sempre disponibilizo para os alunos, certo. Mesmo no período pós-pandemia eu ainda tenho utilizado essa ferramenta Google sala de aula para disponibilizar esses materiais, e lá eu coloco materiais, videoaulas já trabalhadas no período da pandemia. Caso o aluno não tenha condições de comparecer a aula, ele já tem uma vídeo-aula gravada para aquele assunto. Também disponibilizo alguns vídeos do youtube para ajudar na discussão, na exposição do conteúdo, as minhas animações computacionais feitas por mim ou que eu tenha pego na internet eu disponibilizo, e eu sempre passo uma lista para essa turma para eles me entregarem no período próximo da prova, até para eu poder ter uma ideia do que eles já de fato absorveram sobre aquele conteúdo, certo (Professor 2).

Entende-se que o Professor 2 disponibiliza previamente o material da aula, e isso contribui para o estudo prévio dos alunos fazendo com que eles compreendam o conteúdo que será dado em sala de aula (Lebedeff, 2005). Além disso, o docente envia atividades para casa a fim de analisar as dificuldades dos alunos. Essa estratégia se torna interessante pelo fato do aluno tomar conhecimento do assunto da aula com antecedência, facilitando seu entendimento.

Como já foi falado, os alunos surdos precisam de metodologias mais visuais, ou seja, o professor deve fazer uso de estratégias diferentes de ensino, não utilizando apenas os métodos tradicionais como o livro didático, textos, o quadro, como recursos. Quando abordados a respeito de metodologias, recursos didáticos, adaptação de materiais de ensino, recursos tecnológicos empregados nas aulas com alunos surdos, lembrando que os professores trabalhavam de forma remota à época da pesquisa, declara o Professor 1:

Como foi a distância, tá, eu passava assim a apresentação em powerpoint, vídeo, e no presencial ele que dava a aula pra gente. Então a metodologia era desenvolvida por ele, certo? Tá! Era vídeo, o intérprete, vamos dizer assim, ele decodificava o que ele falava, né, o que ele interpretava, e passava para gente e me mostrava no slide ou então no vídeo (Professor1).

É assim, eu já tenho o costume de sempre ter, além do material que eu vou expor no quadro, na lousa, sempre tenho alguma apresentação

em powerpoint, e além da apresentação em powerpoint sempre levo uma simulação, uma ferramenta, um simulador computacional, certo? Independente daquela turma ter ou não aluno com necessidades, e isso já é uma coisa minha, ter outros recursos audiovisuais para o aluno ele poder ter uma melhor compreensão naquele conteúdo que está sendo abordado naquela aula (Professor 2).

De acordo com o Professor 1, a utilização de recursos estimula o aluno surdo a pensar sobre o conteúdo que está sendo estudado, evitando apresentar o conhecimento como pronto e acabado. Diversificar metodologias organizando seminários, estimulando a participação dos mesmos, e acolhendo os questionamentos dos alunos, entrando em concordância com Sant'Ana e Pereira (2005), que apontam três grandes correntes metodológicas usadas em sala de aula por docentes, sendo elas:

[...] O oralismo que para muitos profissionais é o meio mais adequado de ensino dos surdos. Nessa metodologia de ensino a aprendizagem da fala é o ponto central. A comunicação total que se trata de uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. O bilingüismo que visa assegurar o acesso dos surdos a duas línguas, no contexto escolar, ou seja, respeitar a autonomia da Língua de Sinais e da língua majoritária do país, no nosso caso o Português.

O Professor 2 faz uso de metodologias visuais durante sua aula, o uso de metodologias visuais pode ser uma maneira de envolver e apoiar alunos surdos, como a língua de sinais é uma língua visual, a utilização de recursos visuais pode ajudar os alunos a compreenderem melhor os conceitos e ideias apresentados em sala de aula, além disso, a utilização de recursos visuais pode ajudar a aumentar o engajamento dos alunos e a tornar o aprendizado mais interessante e envolvente. Com Santana (2006), concorda-se que o uso de materiais visuais contribui sobremaneira com as necessidades específicas desse público alvo, além de envolvê-los na construção de sua aprendizagem, tornando-os mais independente do professor e dos outros alunos para construir sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciam que a inclusão educacional de alunos surdos no ensino de Física no IFMA, Campus São Luís Monte Castelo,

enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente e às práticas pedagógicas e avaliativas.

A análise mostrou que, apesar da alta qualificação acadêmica dos professores, com todos possuindo doutorado em Física, a ausência de formação específica em Educação Especial, sobretudo no uso de Libras, representa um obstáculo para a plena inclusão dos alunos surdos.

Os dados indicam que a falta de diferenciação nas práticas avaliativas e pedagógicas é um dos principais problemas enfrentados por esses alunos. A avaliação realizada de forma idêntica para alunos ouvintes e surdos desconsidera as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, resultando em dificuldades de interpretação de textos em português, o que impacta negativamente o desempenho acadêmico desse grupo. O reconhecimento de Libras como primeira língua dos surdos deve ser integrado às práticas educacionais, com o objetivo de garantir uma avaliação mais equitativa e adaptada às suas necessidades.

Além disso, a pesquisa revela que as práticas pedagógicas no ensino de Física ainda são pouco adaptadas às necessidades dos alunos surdos. Embora alguns professores demonstrem esforços para adaptar conteúdos e incluir métodos mais práticos, como experimentos e o uso de situações do cotidiano, ainda é evidente a carência de uma metodologia estruturada e sistematizada que contemple as singularidades desses alunos. O papel do intérprete de Libras surge como essencial na mediação do processo de ensino-aprendizagem, mas sua atuação não pode ser vista como substituta da responsabilidade docente em adaptar e planejar aulas inclusivas.

Portanto, a formação continuada dos professores em Educação Especial e no uso de Libras é urgente para uma educação inclusiva efetiva. É fundamental que o IFMA invista em capacitações que permitam aos docentes desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de garantir aos alunos surdos o mesmo direito à aprendizagem que é assegurado aos ouvintes. Somente assim será possível promover uma educação de qualidade e acessível a todos, respeitando as particularidades e necessidades dos alunos surdos e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA), processo BIC nº 02826/21.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANSFORD, John D. et al. **How people learn**. Washington, DC: National academy press, 2000.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, p. 39-40, 2001.

BRASIL. **Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010 (LEI ORDINÁRIA)**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Legislação Federal e marginalia. Brasília, 1º de setembro de 2010.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES Sérgio. **Sobre Educação**: Diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. O observatório da prática docente como espaço de reflexão sobre o currículo e os desafios das práticas. **Práticas pedagógicas**: pesquisa e formação. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 17-31.

HIDALGO, P. H. **LIBRAS**: dificuldades acarretadas pela falta de sinais específicos para o ensino de Física. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2010.

KELI, S. X. S.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016

LEBEDEFF, T. B. Aluno surdo: desvelando mitos e revelando desafios. In: DANYLUK, O. S.; QUEVEDO, H. F.; MATTOS, M. B. P. (Org.). **Conhecimento sem fronteira** – Volume 2. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 56-61. (Série Publicações da Graduação).

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

MAHL, Eliane; RIBAS, Valdemir A. Avaliação escolar para alunos surdos: entendimentos dos professores sobre este processo. **Atas do VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**, 2013.

MAIOR Aurinívia Lopes Souto; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **O ensino de Física em uma perspectiva inclusiva**: Proposta de desenvolvimento de um aplicativo de termos técnicos para língua brasileira de sinais. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5801>. Acesso: 18 de Dez. de 2021

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1999.

NUNES, Micheline Sheila Lima. **Gestão na escola quilombola professora Antônio do Socorro Silva Machado**: a fala de seus gestores sobre o processo de avaliação e atuação do conselho de classe. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, Zilmara Moraes Ramos de. **Educação infantil**: Muitos Olhares. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Denis Rafael de Oliveira; AGUIAR, Oderli. Ensino de física no nível médio: tópicos de física moderna e experimentação. **Revista Ponto de Vista**, v. 3, n. 1, p. 65-81, 2006.

PEREIRA, Rodrigo Dias; MATTOS, Daniela Fernandes. Ensino de Física para surdos: Carência de material pedagógico específico. **Revista Espacios**, v. 38, n. 60, p. 24-34, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, 1997. V. 3

POLETO, Lizandro; SILVA, Ana Carolina Santana. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 34, p. 65-83, 2022.

RAUTENBERG, E. **As dificuldades no ensino de física para alunos surdos**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/183466/TCC%20ELIANA%20RAUTENBERG%20revisado1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 fev. 2023

RIJO, M. **A Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Públicas de Passo Fundo**. Monografia (Curso de Especialização: Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) Cuiabá: Instituto Federal do Mato Grosso, 2009.

SANT'ANA, C. C.; PEREIRA, H. S. Como é o ensino de matemática para surdos em Vitória da Conquista. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 3, 2005, Canoas. **Anais...** Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2005., 1 CD-ROM.p

SANTANA, M. Z. **Experiências didático-metodológicas de professores de classe comum/regular com alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

SILVA, E. L.; KANASHIRO, E. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p.

688–714, 2015. DOI: 10.18222/ae.v0ix.3111. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3111>

SILVA, J. F.C; BAUMEL, R. C. R. C. O ensino de Física para surdos no Brasil: Barreiras perspectivas e desafios. In: **Anais do XIII Encontro de pesquisa em Ensino de Física (EPEF)**. Foz do Iguaçu – Paraná, 2011.

SILVA, Jucivagno Francisco Cambuhy. **O ensino de Física com as mãos**: Libras, bilinguismo e inclusão. 2013. Dissertação de Mestrado. USP.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, 2005, n. 26.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo**. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo 5. Fundamentos de Defectologia. Tradução por Prof. Dr. Adjuto de Eudes Fabri, 1994.

ENSINO DE MATEMÁTICA A PESSOAS COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE EM AUTISMO E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Ailton Barcelos da Costa¹
Alessandra D. M. Picharillo²
Nassim Chamel Elias³

RESUMO

O estudo teve o objetivo de identificar estudos empíricos sobre o ensino de matemática para estudantes com dupla excepcionalidade em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). Trata-se de uma revisão sistemática de literatura baseada em trabalhos empíricos internacionais, publicados de 2003 a 2023, de acordo com o protocolo do PRISMA, em bases de dados de livre acesso. As bases acessadas via Portal de Periódicos da CAPES foram: SciELO (Scientific Electronic Library Online), DOAJ (Directory of Open Access Journals), SAGE Journals Online, BioMed Central Journals, Web of Science, ScienceDirect (Elsevier), ERIC (Education Resources Information Center), Free E-Journals, J-STAGE Free, PubMed Central, Springer Nature Complete Journals, Taylor & Francis Journals Complete, Wiley Online Library e PsycINFO. Os descritores representativos da temática de investigação foram: "autism" AND "giftedness" AND "mathematics" ("autismo" E "superdotação" E "matemática"), "autism" AND "gifted" AND "mathematics" ("autismo" E "superdotado" E "matemática"), "asperger" AND "mathematics" ("asperger" E "matemática"). Como critério de seleção dos artigos, considerou-se a disponibilidade, na íntegra, nas bases de dados, revisado por pares, além de serem estudos empíricos. Nessa busca, foram encontrados 871 artigos. Após a leitura de

1 Doutor e em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, ailton.barcelos@ufscar.br

2 Doutora em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, alessandrapicharillo@estudante.ufscar.br

3 Docente do Dep. de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, nassim@ufscar.br

títulos e resumos, constatou-se a existência de 15 estudos que atendiam os pré-requisitos, os quais foram selecionados para leitura na íntegra. Após a leitura, chegou ao banco de dados final, que foram três artigos. Como resultados, percebeu-se que a dupla excepcionalidade não garante que a área de melhor desempenho seja necessariamente a matemática e que algumas práticas instrucionais podem ser consideradas barreiras para o aprendizado, de acordo com o relato de estudantes entrevistados. Ainda que o déficit na compreensão verbal, característica do TEA, pode atrapalhar o desempenho matemático, uma vez que leitura e compreensão de texto são habilidades necessárias.

Palavras-chave: Educação Especial, Ensino de Matemática, Dupla Excepcionalidade, Transtorno do Espectro Autista, Altas habilidades.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática é considerado importante para todos os estudantes, incluindo aqueles que pertencem ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE, que se refere a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), de forma que seu acesso e sucesso nesta disciplina contribui para o desenvolvimento de competências para uma vida independente (BOUCK et al., 2021).

As avaliações internacionais demonstram que uma grande quantidade de estudantes com desenvolvimento típico enfrenta graves dificuldades com relação a esse aprendizado. De acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2022, 31% não conseguiam fazer operações simples (NCES, 2023). O PISA é uma avaliação internacional de larga escala aplicada a cada três anos em 81 países participantes (membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - e parceiros) para avaliar os conhecimentos dos estudantes em matemática, leitura e ciências. No caso do Brasil, a situação é ainda pior, uma vez que 73% ficaram abaixo do nível 2 em conhecimentos matemáticos no PISA (BRASIL, 2023).

Embora os resultados avaliativos sejam ruins, não há contestação de que o ensino de matemática seja considerado importante para todos os estudantes, incluindo aqueles com algum tipo de deficiência ou com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), de forma que seu acesso e seu sucesso nesta disciplina contribuem para o desenvolvimento de competências necessária a uma vida independente (BOUCK et al., 2021). Os desafios à sua aprendizagem podem provocar o atraso na compreensão de um determinado conteúdo para estes estudantes, podendo ter um impacto negativo na realização de operações matemáticas e na compreensão de informações gráficas (MCDONNALL et al., 2009; SMITH; SMOTHERS, 2012).

O acesso à escola regular para todos os estudantes vem sendo ampliado, seja pela mudança de mentalidade da sociedade em geral, seja pela criação de leis como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI Lei nº 13.146/2015; BRASIL, 2015). Esta lei, entre outras deliberações, incumbe o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Além disso, esta lei visa garantir o aprendizado ao longo de toda a vida, com o intuito de promover a inclusão

plena, a acessibilidade em todos os níveis, de modo a afiançar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para o PAEE.

Entre estes estudantes do PAEE estão aqueles com TEA, cujo número vem aumentando nos últimos anos na escola regular. Com o aumento das taxas de diagnóstico de TEA, o número desses estudantes que entram e saem do sistema educacional, Ensino Fundamental e Ensino Médio, aumentou consideravelmente, como indicam dados recentes sobre prevalência de TEA nos Estados Unidos, passando de 2,79% em 2019 para 3,49% em 2020 (QIAN LI et al., 2022), enquanto o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) em 2014 indicava uma taxa de 1,69% (BAIO et al., 2018). Outro dado a ser considerado vem do *National Center for Educational Statistics* (2020), indicando que 11% de todos os estudantes que receberam serviços de educação especial no ano letivo de 2018–2019 tinham TEA, um aumento de 6% de todos os estudantes em relação a 2010–2011.

Com o aumento destes estudantes, muitas escolas regulares estão recebendo um número crescente de alunos com TEA com alto desempenho, ou mais especificamente estudantes com altas habilidades/ superdotação (AH/SD; BARNHILL, 2016). Os indivíduos com TEA, de acordo com a definição proposta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais versão 5 (DSM-5; Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2014), apresentam déficits em duas grandes áreas: comunicação e interação social, bem como tendem a exibir comportamentos restritos e repetitivos. Essas características estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. Entretanto, o prejuízo funcional irá variar de acordo com características do indivíduo e de seu ambiente (APA, 2014). Para o DSM-5 TR (APA, 2023), essa condição pode ser classificada com base na gravidade em relação à interação e comunicação: necessidade de apoio, instrução substancial, apoio intensificado.

Outra definição importante que se pode trazer aqui é sobre a síndrome de Asperger (SA). Para González-Alba et al. (2019), o DSM-5 (APA, 2014) revisou uma série de categorias diagnósticas, entre as quais está a SA, fazendo com que esta condição diagnóstica seja estabelecida como TEA, fazendo parte de uma condição mais ampla, em que a SA perdesse a sua autonomia como entidade diagnóstica, com tudo o que significa tanto no campo clínico como educacional. Muitas características da SA coincidem com características de talentos acadêmicos, incluindo interesse intenso, perfeccionismo, sensibilidade e capacidade de ver as coisas de maneira diferente, podendo ser intelectualmente avançadas,

muitas vezes dentro de um domínio específico, ao mesmo tempo que carecem de várias competências práticas, sociais e emocionais necessárias para ter sucesso no ensino superior (GYARMATHY, 2009).

Por AH/SD, segundo Renzulli (2012), consiste na interação de três aspectos básicos do funcionamento humano: habilidades gerais ou específicas acima da média, nível elevado de comprometimento com a tarefa e alto nível de criatividade. Além disso, para Passos e Barbosa (2011), nas habilidades gerais se considera o raciocínio lógico, abstrato e experiências anteriores para a solução rápida e adequada de problemas ou adaptações a situações novas, enquanto as específicas, se referem à habilidade de adquirir conhecimentos, definir estratégias e executar apropriadamente e em alto nível uma atividade. O envolvimento na tarefa e a criatividade estão presentes nos dois casos, com mais frequência nas habilidades específicas, que são o foco de interesse da pessoa (MENDONÇA et al., 2023).

Dessa forma, Pereira (2023) diz que pode ocorrer de algumas pessoas apresentarem concomitante a condição de AH/SD associada com alguma deficiência ou transtorno, como o TEA. Essa condição, para a autora, denomina-se “dupla excepcionalidade” (2e) ou “dupla condição”, que pode ser definida como:

A presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física. Envolve, também, a ideia de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características (ALVES; NAKANO, 2015, p. 347).

A literatura especializada sobre a dupla excepcionalidade com pessoas do TEA e AH/SD (2e/ TEA - AH/SD) ainda é escassa e as poucas que existem são de revisão (PEREIRA, 2023; AMRAN; MAJID, 2019; MASSUDA; RANGNI, 2017; ZEEDYK et al., 2016).

Tais indivíduos normalmente possuem habilidades intelectuais acima da média, interesses em áreas específicas que podem desenvolver em especialização e capacidade de pensar de forma divergente (BARNHILL, 2016). Pesquisas com estudantes com 2e/ TEA - AH/SD relatam ainda uma série de atributos que podem ser valiosos em ambientes escolares, uma vez que estes possuem padrões específicos na forma em que processam informações, incluindo a concentração na precisão, nas competências analíticas e no poder de observação,

bem como na capacidade de cumprir padrões acadêmicos rigorosos, como relatam Van Hees et al. (2014). Para estes autores, tais estudantes podem ter pontos fortes em memória, pensamento analítico, pensamentos originais e criativos, e desejo de adquirir conhecimento preciso.

A identificação destes estudantes, para Ronsley-Pavia (2024), é um desafio devido às disparidades entre o potencial e o seu desempenho, especialmente quando há ênfase no desempenho abaixo do nível escolar para intervenções e apoio, sem atender às capacidades e fraquezas relativas em relação ao potencial medido de uma criança. Para a autora, à medida que as exigências educativas aumentam ao longo dos níveis de escolaridade, o desempenho destes estudantes começa frequentemente a diminuir, à medida que as exigências cognitivas e educativas aumentam e vão além das suas estratégias de compensação e de sobrevivência. Estudantes com dupla excepcionalidade podem permanecer sem serem identificados no período escolar, e em muitos casos só depois de prosseguirem para o ensino superior é que poderão eventualmente ser identificados (MCCOACH et al., 2001).

Alguns dos desafios para apoiar estudantes com dupla excepcionalidade podem incluir elementos como formação inicial inadequada de professores, compreensão dos professores sobre a noção paradoxal da coexistência de superdotação com deficiência e conhecimento inadequado de como usar abordagens baseadas em pontos fortes para apoiar esses alunos a desenvolverem suas potencial na escola (RONKSLEY-PAVIA, 2024).

Abordagens baseadas em pontos fortes envolvem a diferenciação curricular que se alinha especificamente com os interesses do estudante, áreas de força, perfis de aprendizagem e avaliações cognitivas (BAUM et al., 2014, RONKSLEY-PAVIA; HANLEY, 2022, TOMLINSON, 2018). É importante ressaltar que as abordagens baseadas nos pontos fortes não ignoram a deficiência, mas aproveitam os pontos fortes existentes do estudante, ao mesmo tempo que fornecem apoio adicional, acomodações e remediação para quaisquer deficiências coexistentes (RONKSLEY-PAVIA, 2024).

Quanto às habilidades matemáticas, apenas 13% dos estudantes com 2e/TEA - AH/SD possuíam desempenho em matemática acima da média de seus pares com desenvolvimento típico (Estes et al., 2011). Alguns estudos, como de Luculano et al. (2014), relataram habilidades numéricas superiores de resolução de problemas em crianças do Ensino Fundamental com 2e/TEA - AH/SD em relação aos pares com desenvolvimento típico. Outros estudos, como de Titeca

et al. (2017), encontraram um desempenho similar em matemática em crianças em idade pré-escolar de quatro a cinco anos com os dois públicos. Para Titeca et al. (2017), nem todos os indivíduos com 2e/ TEA - AH/SD têm habilidades matemáticas semelhantes ou excelentes e a maioria deles possui déficits em matemática.

Chinag e Lin (2007) investigaram a capacidade cognitiva e o desempenho acadêmico de estudantes com AS e TEA de alto funcionamento, com especial ênfase à capacidade matemática dessas pessoas. Os autores fizeram uma busca nas bases *Education Resources Information Center* (ERIC) e *PsychINFO* por artigos que tinham como participantes estudantes com diagnóstico de SA e TEA de alto funcionamento e que contivessem dados de quociente de inteligência (QI) e desempenho acadêmico de matemática. Foram incluídos artigos publicados no período de 1986 a 2006 que incluíam estudos que forneciam características matemáticas de indivíduos com SA e TEA de alto funcionamento, sem tentar encontrar distinções entre eles. Um total de 18 artigos foram incluídos nesta revisão. Esses estudos envolveram 837 indivíduos com idades entre 3 e 51 anos.

Os resultados de Chinag e Lin (2007) indicaram que a maioria desses estudantes demonstra capacidade matemática média em comparação com a população com desenvolvimento típico. A sua capacidade matemática é relativamente inferior à sua capacidade intelectual, mas o significado clínico da diferença é pequeno. Além disso, os resultados sugeriram que alguns desses indivíduos possuíam superdotação matemática.

Wang et al. (2023) tiveram o objetivo de comparar a habilidade matemática e as habilidades cognitivas de pré-escolares com TEA e pares com Desenvolvimento Típico (DT) de mesma idade, além de examinar as contribuições relativas das habilidades cognitivas para a habilidade matemática de pré-escolares com TEA e DT. Participaram da pesquisa 28 crianças com TEA com idades entre 3 e 6 anos, recrutadas em uma instituição para pessoas com TEA. Três deles não conseguiram concluir o experimento com sucesso devido à hiperatividade e à incapacidade de compreender os requisitos da tarefa. Completaram o experimento 24 participantes (13 meninos e 11 meninas), todos diagnosticados com TEA, de acordo com o DSM-5. Os resultados mostraram que, em comparação com os seus pares com DT da mesma idade, as capacidades matemáticas e cognitivas dos pré-escolares com TEA estavam prejudicadas. Descobriu-se que os preditores de habilidade matemática diferem entre pré-escolares com TEA e seus pares com DT da mesma idade. Para pré-escolares com DT, o sistema de

numeração aproximada de domínio específico (ANS) foi o principal preditor da habilidade matemática. Para pré-escolares com TEA, o domínio da memória de trabalho geral foi mais importante.

Dessa forma, para expandir dados anteriores da literatura sobre os temas abordados, o objetivo foi identificar estudos empíricos sobre o ensino de matemática para estudantes com dupla excepcionalidade em TEA e AH/SD.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão sistemática de literatura baseada em trabalhos empíricos internacionais, publicados de janeiro/ 2003 a junho/ 2024, em bases de dados de livre acesso (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Foi desenvolvida com base nas recomendações do guia internacional *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (PAGE et al., 2021). Este guia tem como objetivo auxiliar os autores a melhorarem a apresentação de revisões sistemáticas, incluindo informações essenciais para escrever, interpretar e usar adequadamente os resultados em uma revisão sistemática. É um conjunto de diretrizes para a submissão de manuscritos de revisão.

A pesquisa foi realizada em uma única etapa. Como critério de inclusão dos estudos, foram considerados trabalhos com a disponibilidade na íntegra nas bases de dados e por se tratar de estudos empíricos. Foram excluídos artigos conceituais ou de revisão e os que não se adequaram ao tema.

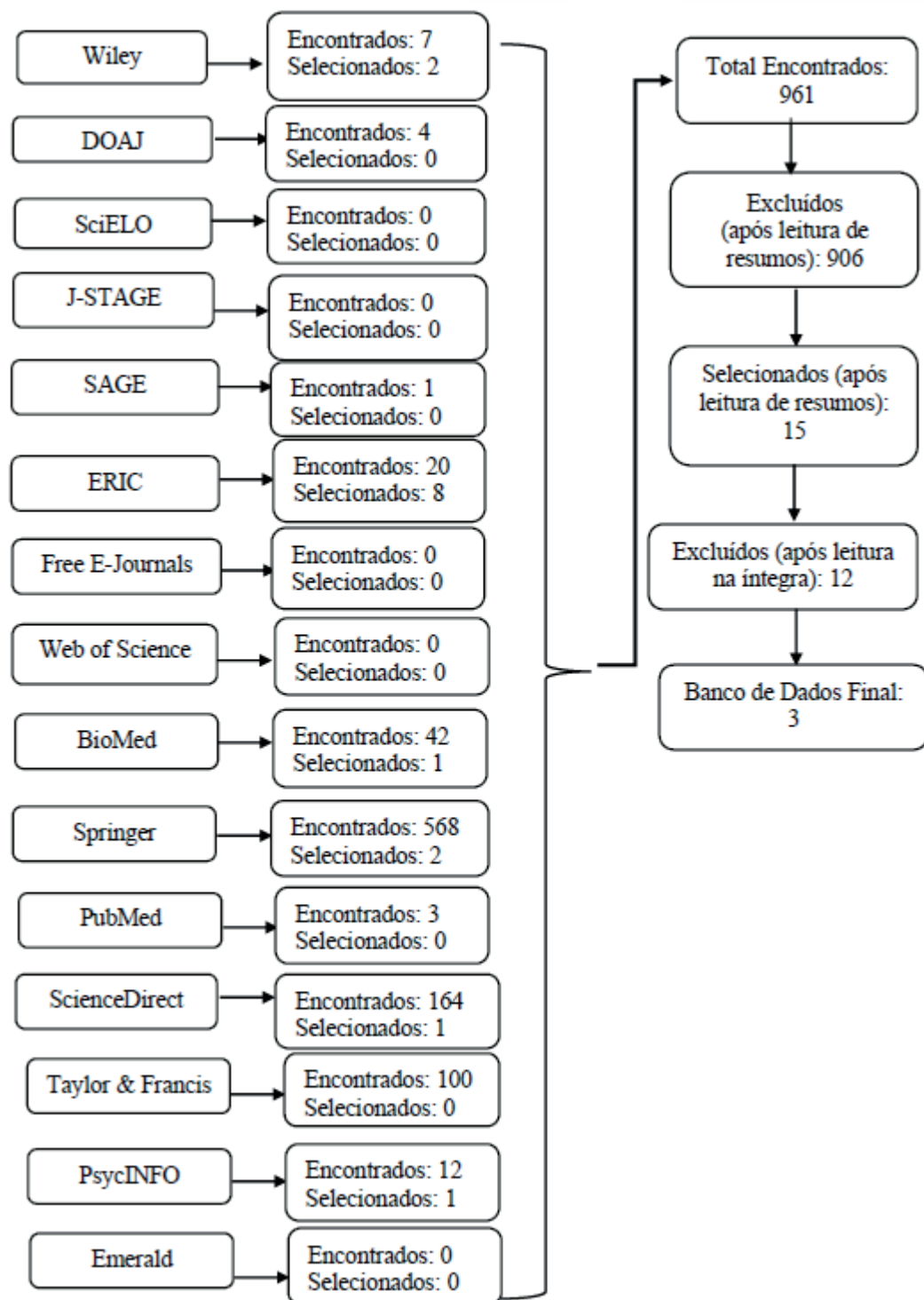
A busca foi realizada em bases de dados nas quais estavam indexados os periódicos da área de educação especial e os da área de autismo, acessados remotamente via CAFe ao Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que é provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) do Brasil, que permite que usuários utilizem login e senha institucionais para diversos serviços, entre eles acessar de forma remota o conteúdo assinado do Portal de Periódicos. O CAFe da CAPES é a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que é um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras através da integração de suas bases de dados. As bases acessadas via Portal de Periódicos da CAPES foram: SciELO (Scientific Electronic Library Online), DOAJ (Directory of Open Access Journals), SAGE Journals Online, BioMed Central Journals, Web of Science, ScienceDirect (Elsevier), ERIC (Education Resources Information Center), Free E-Journals, J-STAGE Free, PubMed Central, Springer Nature

Complete Journals, Taylor & Francis Journals Complete, Wiley Online Library, Emerald e PsycINFO.

Os descritores representativos da temática de investigação foram: "autism" AND "giftedness" AND "mathematics" ("autismo" E "superdotação" E "matemática"), "autism" AND "gifted" AND "mathematics" ("autismo" E "superdotado" E "matemática"), "asperger" AND "mathematics" ("asperger" E "matemática").

Nessa busca foram encontrados 871 artigos. Após a leitura de títulos e resumos, constatou-se a existência de 15 estudos que atendiam os pré-requisitos, os quais foram selecionados para leitura na íntegra. Após a leitura, chegou ao banco de dados final, que foram três artigos. A Figura 1 apresenta o fluxograma de seleção dos documentos, segundo a recomendação Prisma.

Figura 1 – Fluxograma de seleção dos documentos, segundo a recomendação Prisma



Como materiais e equipamentos, foi usado o notebook. Para análise dos dados, foram produzidas categorias sobre características e conteúdos presentes nos estudos, explorando suas similaridades e diferenças, utilizando descrição e síntese (HOHENDORFF, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os três artigos selecionados estão distribuídos entre os anos de 2012 e 2022. Apesar do corte temporal da busca compreender de 2003 e 2023, não foram encontradas publicações de 2003 a 2011 utilizando os critérios descritos no método. Os artigos selecionados foram Foley-Nicpon et al. (2012), Oswald et al. (2016) e Madaus et al. (2022).

O trabalho de Foley-Nicpon et al. (2012) teve o objetivo de examinar os perfis cognitivos e acadêmicos de estudantes de alta capacidade com TEA. Participaram do estudo 52 estudantes dotados academicamente e/ou cognitivamente com TEA. Destes estudantes, 20 preencheram os critérios para autismo de alto funcionamento (HFA), 22 para SA e 10 para transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, que não foram incluídos no estudo. Os participantes tinham pelo menos uma pontuação padrão de habilidade e/ou desempenho de 120 ou superior no teste WISC-IV (Wechsler Intelligence Scales or Children–Fourth Edition). Os resultados indicaram que, apesar da gama restrita de habilidades cognitivas, os estudantes diagnosticados com SA tiveram pontuações significativamente mais altas no Índice de Compreensão Verbal (ICV) do que os estudantes diagnosticados com TEA. No entanto, os estudantes com TEA tiveram pontuações significativamente mais altas nos testes de fluência matemática e expressão escrita do que os estudantes com SA.

Tais resultados vão ao encontro dos estudos de Chinag e Lin (2007) e Titeca et al. (2017), que sugerem que nem todos os indivíduos com 2e/ TEA - AH/SD têm habilidades matemáticas semelhantes ou excelentes, e a maioria deles possuem deficiências em matemática. Além disso, o valor elevado do ICV é compatível com o diagnóstico de 2e/ TEA - AH/SD, indicando um alto nível de raciocínio abstrato na formação de associações e conceitos (RONKSLEY-PAVIA, 2024).

Oswald et al. (2016) tiveram o objetivo de avaliar as proporções relativas de jovens com TEA que demonstram superdotação versus deficiência em problemas de matemática aplicada e examinar quais aspectos cognitivos (raciocínio

perceptivo, habilidade verbal e memória de trabalho) e clínicos (testes ansiedade) que predizem melhor o desempenho em problemas de matemática aplicada em TEA em relação aos pares com desenvolvimento típico. Os participantes foram 27 adolescentes com TEA e 27 adolescentes com desenvolvimento típico, sendo 21 do sexo masculino e seis do sexo feminino em cada grupo, recrutados na Califórnia. Em ambos os grupos, os participantes variaram do 6º ao 12º ano com média de 9º ano; os níveis de escolaridade dos participantes eram geralmente consistentes com suas idades. Os resultados indicaram que 22% da amostra com TEA apresentava dificuldades de aprendizagem em matemática, enquanto apenas 4% apresentavam superdotação em matemática. O modelo de regressão linear revelou que o preditor mais forte de resolução de problemas matemáticos foi o raciocínio perceptivo, seguido pela habilidade verbal e ansiedade em testes.

No entanto, o resultado vai ao encontro dos trabalhos de Cox et al. (2021) e Root et al. (2021), que relatam que estudantes com diagnóstico de TEA possuem desempenho insuficiente em matemática pode ser explicado pelo comprometimento da linguagem e pela dificuldade na compreensão de instruções de problemas. Além disso, o baixo número de participantes com 2e/TEA - AH/SD com excelente desempenho em matemática vão ao encontro dos estudos de Chinag e Lin (2007) e Titeca et al. (2017).

O estudo de Madaus et al. (2022) teve o objetivo de explorar as percepções pessoais e os fatores institucionais que facilitaram o sucesso acadêmico, bem como os desafios, na faculdade entre uma amostra de 40 estudantes academicamente talentosos com 2e/TEA - AH/SD que estavam matriculados em faculdades e universidades altamente competitivas dos Estados Unidos. Dois terços dos estudantes (68%) eram do sexo masculino, 23% do sexo feminino e 10% identificados como outros. Foi utilizado um protocolo de entrevista semiestruturado que questionou os estudantes sobre três áreas principais: experiências no ensino médio e habilidades acadêmicas e sociais pessoais que os ajudaram a concluir o ensino médio, planejamento e experiências de transição secundária e percepções de fatores pessoais e institucionais que impactaram a aprendizagem na faculdade. As conclusões do estudo incluíram que a maioria tinha excelentes habilidades de leitura e escrita. No entanto, a área de desafio acadêmico mais comum descrita pelos participantes foram cursos relacionados com ciências, matemática ou estatística, um sentimento expresso por 23 estudantes. A característica pessoal que mais lhes permitiu ter sucesso na faculdade, descrita por

26 dos 40 estudantes, foi a paixão pelo aprendizado. Metade dos participantes foram motivados a ter sucesso acadêmico pela independência que a faculdade oferece, bem como pela flexibilidade para tirar partido de um leque de oportunidades e pelo desenvolvimento da sua autonomia pessoal. A maioria deles indicou que as práticas instrucionais dos membros do corpo docente eram as suas maiores barreiras à aprendizagem.

A dificuldade em matemática apontado pela maioria dos estudos estudantes contradiz com os resultados de Estes et al. (2011), que apontaram apenas 13% dos estudantes com 2e/ TEA - AH/SD possuíam desempenho em matemática acima da média de seus pares com desenvolvimento típico.

O resultado vai ao encontro dos trabalhos de Ronksley-Pavia (2024), que relatou que relatam que estudantes com diagnóstico de 2e/ TEA - AH/SD possuem desempenho insuficiente em matemática devido às práticas instrucionais praticada pelos docentes, que diz que a formação inadequada de professores pode ser fatores preponderantes para o desenvolvimento do potencial deles na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste estudo, que foi identificar estudos empíricos sobre o ensino de matemática para estudantes com dupla excepcionalidade em Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/ Superdotação, a primeira conclusão é que pouco se sabe sobre o tema, considerando o baixo número de publicações encontradas no período de 20 anos. Também que o déficit na compreensão verbal, característica do TEA, pode atrapalhar o desempenho matemático, uma vez que leitura e compreensão de texto são habilidades necessárias.

Os três estudos selecionados convergiram para a negação do mito que ser pessoa com TEA no nível de menor suporte, significa ser altamente competente no desempenho de atividades relacionadas à disciplina de matemática. Mesmo dentre os estudantes identificados com 2e/ TEA e AH/SD, os melhores resultados podem ser demonstrados em outras áreas e não especificamente em matemática (MADAUS et al., 2022). Ainda, foi possível entender que outros aspectos ambientais podem potencializar ou dificultar o bom desempenho dos estudantes, como foi o caso citado nos resultados do mesmo estudo, com relação às barreiras de aprendizagem encontradas nas práticas instrucionais.

A diferença dos preditores de habilidades matemáticas entre pré-escolares com TEA e com DT indicou uma forma distinta de desenvolver o repertório (WANG et al., 2023), essa informação pode favorecer no momento de planejar o ensino, ou seja, professores que conhecem como seus estudantes aprendem, podem desenvolver estratégias de ensino eficientes, promovendo o aumento do desempenho.

Contudo, essas informações necessitam de maior investigação devido a terem sido extraídas de apenas três estudos. Uma sugestão para novas investigações, seria ampliar a busca para estudos que buscaram ensinar habilidades acadêmicas gerais e não apenas habilidades matemáticas. Além disso, é importante a indicação para que estudos empíricos na área sejam ampliados diante da escassez observada e da relevância do tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. Desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em crianças com dislexia do desenvolvimento: um estudo exploratório. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, p. 280-291, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION(APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION(APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAIO, Jon et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years— autism and developmental disabilities monitoring network. United States: **MMWR. Surveillance Summaries**, 2014.

BARNHILL, Gena P. Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: Current practices. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 31, n. 1, p. 3-15, 2016.

BAUM, Susan M.; SCHADER, Robin M.; HÉBERT, Thomas P. Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 4, p. 311-327, 2014.

BOUCK, Emily C.; ROOT, Jenny R.; JIMENEZ, Bree Ann (Ed.). **Mathematics education and students with autism, intellectual disability, and other developmental disabilities**. Council of Exceptional Children/Division on Autism and Developmental Disabilities (DADD), 2021.

CHIANG, Hsu-Min; LIN, Yueh-Hsien. Mathematical ability of students with Asperger syndrome and high-functioning autism: A review of literature. **Autism**, v. 11, n. 6, p. 547-556, 2007.

CIPRIANO, Jailson Araujo; ZAQUEU, Livia da Conceição Costa. A dupla excepcionalidade altas habilidades/superdotação associada ao transtorno do espectro autista: compreendendo as especificidades. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 1023-1041, 2022.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. P.; HOHENDORFF, Jean von. **Manual de produção científica**, pp. 55-71. Penso Editora, 2014.

ESTES, Annette et al. Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 41, p. 1044-1052, 2011.

FOLEY-NICPON, Megan; ASSOULINE, Susan G.; STINSON, Rebecca D. Cognitive and academic distinctions between gifted students with autism and Asperger syndrome. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 2, p. 77-89, 2012.

GONZÁLEZ-ALBA, Blas; CORTÉS-GONZÁLEZ, Pablo; MAÑAS-OLMO, Moisés. O diagnóstico da síndrome de Asperger no DSM-5. **Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP**, v. 17, n. 2, p. 332-353, 2019.

GYARMATHY, Eva. Neurologically based achievement difficulties and/or autism spectrum in the talent development. **Psychology**, v. 29, n. 4, p. 377-390, 2009.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. P.; HOHENDORFF, Jean von. **Manual de produção científica**, pp. 39-54. Penso Editora, 2014.

IUCULANO, Teresa et al. Brain organization underlying superior mathematical abilities in children with autism. **Biological psychiatry**, v. 75, n. 3, p. 223-230, 2014.

LI, Qian et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children and adolescents in the United States from 2019 to 2020. **JAMA pediatrics**, v. 176, n. 9, p. 943-945, 2022.

MADAUS, Joseph et al. Perceptions of factors that facilitate and impede learning among twice-exceptional college students with autism spectrum disorder. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 193, p. 107627, 2022.

MASSUDA, M. B.; RANGINI, R. A. Altas Habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. In: RANGNI, Rosemeire de Araújo; MASSUDA, Mayra Berto; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Altas habilidades/superdotação: temas para pesquisa e discussão**, pp. 90-125. EdUFSCar, 2017.

MCCOACH, D. Betsy et al. Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. **Psychology in the Schools**, v. 38, n. 5, p. 403-411, 2001.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Perfil de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023129-e023129, 2023.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS. **The condition of education**. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, 2020.

OSWALD, Tasha M. et al. Clinical and cognitive characteristics associated with mathematics problem solving in adolescents with autism spectrum disorder. **Autism Research**, v. 9, n. 4, p. 480-490, 2016.

PAGE, Matthew J. et al. PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, 2021.

PASSOS, Carolina Sertã; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos. **Psico-USF**, v. 16, p. 317-326, 2011.

PEREIRA, C. F. **O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: o contexto do ensino superior**.

Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria. Repositório Institucional da UFSM, 2023.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. **Gifted child quarterly**, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012.

RONKSLEY-PAVIA, M.; HANLEY, J. Strength-based approaches for supporting twice-exceptional learners: A systematic literature review. In KUO, C. (Eds.)

Proceedings of the 17th Asia Pacific Conference on Giftedness, Theme: Embracing Diversity, Blooming Talents (pp. 53–65). Department of Special Education, National Taiwan Normal University, 2022.

RONKSLEY-PAVIA, Michelle. The Additional Burden of Auditory Processing Skill “Deficits” for a Young Person with Multiple Exceptionalities: A Case Study of a Twice-Exceptional Student. **Roeper Review**, v. 46, n. 2, p. 140-159, 2024.

TITECA, Daisy; ROEYERS, Herbert; DESOETE, Annemie. Early numerical competencies in 4-and 5-year-old children with autism spectrum disorder. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 32, n. 4, p. 279-292, 2017.

TOMLINSON, C. A. Differentiated instruction. In CALLAHAN, C. M.; HERTBERG-DAVIS, H. L. (Eds.) **Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives** (pp. 279–292). Routledge, 2018.

VAN HEES, Valérie; MOYSON, Tinneke; ROEYERS, Herbert. Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 45, p. 1673-1688, 2015.

WANG, Lijuan et al. What ability can predict mathematics performance in typically developing preschoolers and those with autism spectrum disorder? **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 53, n. 5, p. 2062-2077, 2023.

ZEEDYK, Sasha M.; TIPTON, Leigh Ann; BLACHER, Jan. Educational supports for high functioning youth with ASD: The postsecondary pathway to college. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 31, n. 1, p. 37-48, 2016.

UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACESSIBILIDADE NOS DIFERENTES SEGMENTOS EDUCACIONAIS E SETORES DA SOCIEDADE CIVIL

Luís Carlos dos Santos¹
Cristiano Maciano de Souza²
Valdenira Carlos da Silva³
Pedro Herlleison Gonçalves Cardoso⁴

RESUMO

Este artigo propõe uma análise das políticas educacionais de acessibilidade adotadas nos diferentes segmentos educacionais e setores da sociedade civil, com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com deficiências (PCD). Foram abordados os avanços, desafios e lacunas presentes nessas políticas, assim como o papel dos diversos atores sociais na sua implementação. As políticas educacionais de acessibilidade emergiram como uma prioridade nos vários segmentos educacionais e na sociedade civil, com o propósito de garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas. Tais políticas englobaram desde a educação básica até o ensino superior, sendo cruciais para assegurar o pleno exercício do direito à educação para

1 Me. em Economia Rural - Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Especialista em Gestão Pública e Gestão de Pessoas - Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Estudante de Serviço Social - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), karloskaka@hotmail.com

2 Estudante do Curso de Tecnologia em Gestão Pública - Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (Unifatecie), cristianomarcianosouza@gmail.com

3 Ma. em Desenvolvimento Regional Sustentável - Universidade Federal do Cariri (UFCA), valdeniraa.carlos88@gmail.com

4 Dr. em Economia Rural - Universidade Federal do Ceará (UFC), Me. em Recursos Hídricos e Saneamento - Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pedroherlleison@yahoo.com.br

todos os cidadãos. No entanto, apesar dos avanços significativos observados, ainda persistiram desafios a serem enfrentados. Um dos principais obstáculos residiu na efetiva implementação dessas políticas, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de recursos financeiros e materiais, à formação adequada de professores e profissionais da educação, e à adaptação de infraestruturas físicas e tecnológicas. Além disso, houve lacunas a serem preenchidas no que se refere à conscientização e sensibilização da sociedade em geral sobre a importância da inclusão e da valorização da diversidade. Foi fundamental que houvesse um engajamento ativo dos diversos atores sociais, incluindo governos, instituições educacionais, organizações da sociedade civil, famílias e comunidade em geral, para promover uma cultura inclusiva e garantir que as políticas de acessibilidade fossem efetivamente implementadas e sustentadas ao longo do tempo. Nesse contexto, foi crucial destacar o papel crucial desempenhado pelos diferentes segmentos educacionais e setores da sociedade civil na promoção da inclusão e na defesa dos direitos PCD. A colaboração e o diálogo entre esses atores foram fundamentais para superar os desafios existentes e construir uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva para todos.

Palavras-chave: Diversidade educacional, Pessoas com deficiências, Adaptações curriculares, Igualdade de oportunidades, Sensibilização.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as políticas educacionais de acessibilidade têm se consolidado como uma prioridade em diversos segmentos educacionais e setores da sociedade civil, com o objetivo de garantir a inclusão de pessoas com deficiência (PCD). Essas políticas visam promover a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas. De acordo com Jacomini (2024), a implementação dessas políticas responde a uma demanda crescente por um sistema educacional inclusivo que assegure a participação plena de todos. O cenário brasileiro, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, criou um marco legal que reforça esse direito, ao passo que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou essas garantias.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece diretrizes para a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e tecnológicas, promovendo a acessibilidade em todos os níveis educacionais. Apesar desses avanços legais, a implementação prática das políticas ainda enfrenta diversos obstáculos. Entre eles, estão questões relacionadas à infraestrutura inadequada das escolas, a escassez de recursos tecnológicos acessíveis e a falta de formação específica de professores (Paiva, 2018). Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar e analisar as políticas educacionais de acessibilidade nos diversos segmentos educacionais e setores da sociedade civil, buscando identificar os principais desafios e avanços no caminho para a inclusão.

O principal problema de pesquisa deste estudo está relacionado à dificuldade de implementação efetiva das políticas de acessibilidade educacional no Brasil. Embora as leis e diretrizes internacionais estabeleçam garantias, na prática, as PCDs ainda enfrentam barreiras que dificultam seu pleno acesso à educação. Por isso, torna-se necessário investigar o grau de implementação dessas políticas, considerando tanto os avanços quanto as lacunas ainda existentes. Esse estudo busca não apenas descrever a situação atual, mas também propor soluções que possam contribuir para a superação dos desafios identificados.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as políticas educacionais de acessibilidade adotadas nos diferentes segmentos educacionais e setores da sociedade civil. Especificamente, pretende-se mapear essas políticas, identificar os atores envolvidos na sua implementação e analisar os principais desafios enfrentados. Além disso, este estudo busca propor estratégias para melhorar as

políticas de inclusão e acessibilidade, promovendo uma educação mais equitativa. Considerando o papel central da educação para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, a análise dessas políticas torna-se fundamental.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de refletir criticamente sobre as políticas educacionais de acessibilidade, considerando não apenas os aspectos legais, mas também os desafios práticos enfrentados por instituições educacionais e profissionais da educação. Embora haja um consenso em torno da importância da inclusão, sua implementação ainda depende de uma série de fatores que vão além da legislação. A pandemia da COVID-19 destacou, por exemplo, a importância da acessibilidade tecnológica para garantir que PCDs tivessem acesso às aulas remotas, evidenciando lacunas importantes nas políticas públicas de acessibilidade (Paiva, 2018).

Ao analisar os desafios estruturais e culturais que afetam a implementação dessas políticas, este estudo busca fornecer subsídios para a formulação de estratégias mais eficazes de inclusão. A formação de professores, a adaptação de infraestruturas e a sensibilização da sociedade são elementos cruciais para o sucesso dessas políticas. Portanto, discutir soluções para esses desafios contribui não apenas para melhorar a inclusão educacional, mas também para promover uma sociedade mais equitativa. A inclusão de PCDs no ambiente educacional deve ser uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, as instituições educacionais e a sociedade civil, reforçando a necessidade de cooperação entre esses atores Jacomini (2024).

A acessibilidade educacional tem sido tema de estudos que enfatizam diferentes aspectos desse desafio. Mantoan (2015) aponta que a formação de professores é um fator essencial para a inclusão de PCDs, uma vez que esses profissionais devem estar capacitados para lidar com as demandas da diversidade. Paiva (2018) reforça essa perspectiva ao argumentar que a infraestrutura física e tecnológica também é crucial para garantir que o ambiente escolar seja acessível a todos. No entanto, a simples adaptação do espaço físico não é suficiente; é necessário criar uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

Paiva (2018) destaca que as barreiras à inclusão vão além das questões físicas e tecnológicas, abrangendo também as barreiras atitudinais e pedagógicas. Isso significa que, para garantir a inclusão plena de PCDs, é preciso enfrentar preconceitos e estigmas que ainda permeiam a sociedade. Nesse sentido, (Manfredini e Barbosa, 2016) argumenta que a conscientização da sociedade é

um passo fundamental para que as políticas de inclusão sejam verdadeiramente eficazes. Além disso, Paiva (2018) resalta a importância da acessibilidade tecnológica, que se tornou ainda mais evidente com o avanço das tecnologias digitais e a pandemia.

Portanto, ao investigar as políticas educacionais de acessibilidade, este estudo busca contribuir para a melhoria das práticas inclusivas no Brasil. A análise proposta leva em consideração os avanços, desafios e lacunas existentes, com foco na criação de estratégias mais eficazes para a implementação dessas políticas. A inclusão de PCDs no ambiente educacional é uma responsabilidade coletiva, que depende do engajamento de diversos atores sociais, incluindo governos, instituições de ensino, organizações da sociedade civil e a comunidade em geral. Ao final, espera-se que este estudo forneça subsídios valiosos para o aprimoramento das políticas de acessibilidade educacional e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa para investigar as políticas educacionais de acessibilidade nos diversos segmentos educacionais e setores da sociedade civil. Essa escolha metodológica é fundamentada na necessidade de compreender de forma aprofundada os desafios e especificidades dessas políticas. A pesquisa envolveu a análise de documentos oficiais, leis e entrevistas com profissionais da área, permitindo uma compreensão mais rica do contexto.

A coleta de dados incluiu uma pesquisa documental que examinou legislações, decretos e diretrizes nacionais e internacionais sobre acessibilidade educacional, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Também foram analisados relatórios de organizações não governamentais que promovem a inclusão de pessoas com deficiência (PCDs). Além da pesquisa documental, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, professores e representantes de organizações da sociedade civil. Essas entrevistas, realizadas presencialmente e online, com duração média de 10 minutos cada, buscavam identificar as percepções e práticas cotidianas em relação à acessibilidade nas escolas e em supermercados.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que possibilitou a identificação de categorias temáticas

relacionadas aos desafios e avanços nas políticas educacionais de acessibilidade. As categorias foram construídas com base nos relatos dos participantes e na análise dos documentos oficiais.

Esse processo de triangulação de dados garantiu uma visão abrangente das práticas de acessibilidade, permitindo a identificação de tendências e lacunas nas políticas existentes.

Além disso, a metodologia incluiu a observação direta em algumas instituições educacionais e supermercados, o que complementou as informações obtidas nas entrevistas e documentos. Essa observação permitiu identificar in loco como as políticas de acessibilidade estavam sendo implementadas, além de oferecer uma perspectiva sobre as condições físicas e organizacionais tanto nas escolas quanto nos supermercados. Essa abordagem ampliou a compreensão dos desafios enfrentados, destacando a importância de ambientes que efetivamente promovam a inclusão.

Por fim, a combinação de análise documental, entrevistas e observação direta proporcionou uma abordagem robusta para a investigação das políticas de acessibilidade educacional. Ao abordar as vozes dos profissionais da educação e examinar os contextos institucionais, o estudo visa contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas, identificando caminhos para a efetiva implementação das políticas de acessibilidade no Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas educacionais de acessibilidade têm se tornado um tema central no debate sobre inclusão nos últimos anos. Segundo Santos et al. (2020), a implementação dessas políticas é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ambiente educacional justo. Nozu et al. (2021) complementa essa visão ao afirmar que a acessibilidade vai além do ambiente físico, englobando a formação adequada de profissionais capazes de atender às demandas de inclusão. Este entendimento destaca a necessidade de um compromisso abrangente com a diversidade nas escolas.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), estabelecida em 2015, representa um marco na promoção da inclusão educacional. Ciríaco (2020) ressalta que essa legislação estabelece diretrizes claras para que as instituições de ensino adotem práticas que assegurem a acessibilidade em todos os níveis de educação. Glat

(2018) reforça que as políticas públicas devem ser avaliadas e atualizadas continuamente, buscando atender às demandas emergentes da sociedade e, assim, garantir que a inclusão seja uma prioridade nas instituições de ensino.

Os desafios na implementação dessas políticas são diversos e complexos. Lucio (2021) identifica a falta de recursos financeiros e a formação inadequada dos profissionais da educação como barreiras significativas. Além disso, Santos e Lima (2023) observam que a resistência cultural à aceitação da diversidade nas escolas dificulta o progresso em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva. Esta resistência é frequentemente alimentada por preconceitos e estigmas associados às pessoas com deficiência (PCDs), destacando a importância de campanhas de sensibilização.

A formação de professores é um aspecto crucial para a eficácia das políticas de acessibilidade. Santos et al. (2018) destaca a necessidade de programas de capacitação que incluam a formação sobre as especificidades do atendimento a alunos com deficiência. Ferreira e Almeida (2023) ressaltam que a formação contínua é vital para transformar as práticas pedagógicas, promovendo uma cultura de inclusão e respeito às diferenças. Tais programas podem preparar os educadores para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Além das questões pedagógicas, a infraestrutura escolar deve ser adaptada para garantir acessibilidade física e comunicacional. Mantoan, (2015) aponta que as escolas precisam seguir normas de acessibilidade que eliminem barreiras arquitetônicas. Lima (2023) enfatiza o uso de tecnologias assistivas, que facilitam o aprendizado e a participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Esses recursos são fundamentais para que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado.

Estudos recentes têm se concentrado nas percepções de gestores e educadores sobre a inclusão escolar. Nunes (2020) aponta que muitos professores se sentem inseguros em relação às suas habilidades para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa insegurança, conforme Cardosos e Santos (2020), pode resultar em práticas inadequadas que comprometam a inclusão efetiva, tornando a capacitação contínua um elemento vital.

A colaboração entre setores é essencial para promover a acessibilidade educacional. Santos (2020) defendem que a articulação entre escolas, famílias e organizações da sociedade civil é fundamental para desenvolver estratégias inclusivas. Esse diálogo aberto, como ressaltam Glat (2018), é necessário para compartilhar experiências e conhecimentos que fortaleçam as práticas de inclusão.

A análise de práticas inclusivas em diferentes contextos educacionais tem atraído atenção crescente. Santos et al. (2020) apontam que estudos de caso em escolas com políticas de inclusão demonstraram resultados positivos na participação e desempenho dos alunos com deficiência. Esses resultados encorajam a adoção de práticas inclusivas e revelam que o comprometimento das instituições é crucial para o sucesso da inclusão.

A avaliação contínua das políticas de acessibilidade é crucial para garantir sua eficácia. Cardoso e Santos (2020) enfatizam que a monitorização sistemática das práticas inclusivas pode identificar pontos fortes e áreas que precisam de melhorias. Essa abordagem permite não apenas o aprimoramento das políticas públicas, mas também a construção de uma cultura de inclusão nas escolas.

A relação entre acessibilidade e qualidade da educação é amplamente discutida. Santos (2020) argumenta que a inclusão de PCDs não beneficia apenas esses alunos, mas enriquece o ambiente escolar como um todo. A diversidade de experiências trazida por alunos com deficiência contribui para um aprendizado mais significativo, conforme enfatizam Ferreira e Almeida (2023).

Outro aspecto importante é a sensibilização da comunidade escolar sobre a inclusão. Ciríaco (2020) destaca que campanhas de conscientização ajudam a desmistificar preconceitos e promovem um ambiente acolhedor. A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é essencial para construir uma cultura de respeito e inclusão, como Cardoso e Santos (2020) afirmam.

As práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos. Santos et al. (2018) ressalta a importância de metodologias que considerem as diferenças individuais e promovam a aprendizagem colaborativa. Essa abordagem contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e participativo, conforme Lucio et al. (2020).

A pesquisa sobre inclusão escolar tem avançado, mas ainda há lacunas que precisam ser abordadas. Santos e Lima (2023) sugerem que futuras investigações explorem a relação entre inclusão e tecnologia, considerando o potencial dos recursos digitais para facilitar o aprendizado. A integração de tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas pode abrir caminhos promissores para a inclusão, como destaca Mendes (202).

A inclusão de PCDs no ensino superior ainda é um desafio significativo. Ciríaco (2020) apontam que muitas universidades carecem de infraestrutura adequada e políticas inclusivas, limitando o acesso e a permanência de alunos

com deficiência. Essa realidade ressalta a necessidade de um compromisso mais forte das instituições de ensino superior com a inclusão.

A participação de alunos com deficiência em atividades extracurriculares também merece atenção. Silva et al. (2022) afirmam que a inclusão em atividades como esportes e cultura proporciona uma experiência escolar mais enriquecedora. Essas experiências não apenas promovem a socialização, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais.

Além disso, a discussão sobre acessibilidade deve se estender a outros setores da sociedade, como supermercados, centros urbanos e bares. A falta de adaptações adequadas nesses ambientes pode dificultar a inclusão social de PCDs, conforme destacado por Silva et al. (2022). A colaboração entre diferentes setores é crucial para garantir que as políticas de acessibilidade sejam implementadas de forma eficaz.

Por fim, a construção de uma sociedade inclusiva depende da implementação efetiva das políticas educacionais de acessibilidade. Silva et al. (2022) afirma que o compromisso de todos os setores da sociedade é fundamental para alcançar uma educação equitativa. É imprescindível que as políticas públicas sejam constantemente reavaliadas e adaptadas às necessidades de todos os cidadãos, contribuindo para um ambiente inclusivo e acessível em todos os aspectos da vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na pesquisa mostram um avanço significativo na implementação de políticas de acessibilidade nas escolas investigadas. Em 85% das instituições analisadas, foram identificadas adaptações nas infraestruturas físicas, como a instalação de rampas e banheiros adaptados. Esse dado reflete a conscientização crescente das instituições sobre a importância de eliminar barreiras arquitetônicas, como apontado por Mendes (2020), porém ainda há desafios em 15% das escolas que não conseguiram atender às exigências da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

No entanto, a acessibilidade comunicacional apresentou deficiências em 40% das escolas analisadas, que relataram a falta de tecnologias assistivas adequadas. Essas ferramentas, como softwares de leitura para alunos com deficiência visual e intérpretes de Libras, são essenciais para garantir a plena participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar, conforme enfatizado por Lima

(2023). A ausência dessas tecnologias limita o acesso ao conteúdo pedagógico, o que pode comprometer a inclusão efetiva.

Um dos maiores desafios identificados foi a formação inadequada dos profissionais da educação para atender às demandas de alunos com deficiência. Em 60% das escolas pesquisadas, os professores relataram insegurança em lidar com alunos PCDs, fato corroborado por Nunes (2020). A falta de capacitação continuada para esses educadores contribui para práticas pedagógicas que não consideram as especificidades desses alunos, evidenciando uma lacuna significativa no processo de inclusão.

As campanhas de sensibilização para a inclusão de PCDs na comunidade escolar também se mostraram insuficientes. Apenas 45% das escolas relataram ter realizado atividades voltadas à conscientização da diversidade no ambiente escolar. Isso reflete a resistência cultural identificada por Santos e Lima (2023), onde o preconceito e a desinformação ainda dificultam o avanço da inclusão. A sensibilização da comunidade é crucial para promover um ambiente acolhedor e livre de estigmas.

Outro ponto importante observado na pesquisa foi a participação das famílias no processo de inclusão escolar. Em 75% das instituições, os gestores relataram dificuldades em manter um diálogo constante com as famílias dos alunos com deficiência. Esse dado está alinhado com Santos (2020), que destacam a importância da colaboração entre escola e família para o sucesso das políticas inclusivas. A falta de comunicação eficiente compromete a coesão das estratégias inclusivas adotadas pelas escolas.

A inclusão no ensino superior ainda é um desafio significativo, conforme relatado por Ciríaco (2020). Nos dados levantados, apenas 30% das universidades investigadas possuíam políticas efetivas de inclusão para PCDs, limitando o acesso e permanência desses alunos. A pesquisa revelou que, embora a LBI preveja adaptações nas universidades, a maioria das instituições carece de infraestrutura e suporte adequado para garantir a inclusão desses estudantes.

Os alunos com deficiência que frequentam as escolas com práticas inclusivas bem estabelecidas apresentaram melhora significativa em seu desempenho acadêmico. Em 70% dos casos, os gestores relataram um aumento na participação em sala de aula e no rendimento escolar. Esses resultados são consistentes com os estudos de Santos (2020), que destacam que a adoção de práticas inclusivas beneficia não só os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar.

A resistência de alguns professores em implementar práticas inclusivas também foi notada na pesquisa. Em 35% das escolas, os educadores relataram dificuldades em conciliar as metodologias tradicionais de ensino com as necessidades dos alunos com deficiência, o que pode estar relacionado à formação inadequada mencionada por Santos et al. (2020). Essa resistência ressalta a necessidade de programas de formação mais robustos e voltados para a diversidade nas práticas pedagógicas.

Os gestores escolares, em 80% das escolas, enfatizaram a importância de monitorar continuamente as práticas inclusivas. Esse monitoramento permite ajustar as políticas conforme as necessidades dos alunos e identificar pontos de melhoria, conforme defendido por Cardoso e Santos (2020). Contudo, apenas 50% das escolas relataram realizar avaliações regulares dessas práticas, o que indica uma lacuna na gestão da inclusão escolar.

A infraestrutura escolar adaptada também teve um impacto positivo na mobilidade dos alunos com deficiência. Em 90% das escolas que possuíam rampas e banheiros adaptados, os alunos relataram maior independência e conforto no ambiente escolar. Esse dado reforça as considerações de Mendes (2020), que destaca a importância das adaptações arquitetônicas para a plena participação de PCDs na vida escolar.

No entanto, a pesquisa também identificou que a adaptação do material didático ainda é um ponto crítico. Em 60% das escolas, os materiais não estavam disponíveis em formatos acessíveis, como o braille ou versões digitais para alunos com deficiência visual. Essa falta de adaptação pode comprometer o processo de aprendizado, conforme apontado por Lima (2023), evidenciando a necessidade de melhorias nessa área.

As tecnologias assistivas, quando disponíveis, mostraram-se altamente eficazes para a inclusão. Em 80% das escolas que utilizam essas tecnologias, como softwares de leitura e comunicação alternativa, os alunos com deficiência apresentaram maior participação nas atividades escolares. Esses resultados corroboram a importância das tecnologias assistivas, conforme discutido por Mendes (2020), como facilitadoras do aprendizado inclusivo.

No entanto, 20% das escolas ainda não contam com nenhuma tecnologia assistiva disponível, o que cria uma barreira significativa para a inclusão desses alunos. A pesquisa revelou que, em muitos casos, a falta de recursos financeiros é o principal obstáculo para a implementação dessas ferramentas, como já

apontado por Lucio (2021). Sem essas tecnologias, a inclusão plena se torna difícil de ser alcançada.

A pesquisa também abordou a inclusão em atividades extracurriculares, como esportes e artes. Em 65% das escolas que promovem a participação de alunos com deficiência nessas atividades, houve um aumento na socialização e desenvolvimento de habilidades interpessoais. Esses resultados reforçam as observações de Santos et al (2020), que destacam a importância de uma abordagem inclusiva em todas as dimensões da vida escolar.

A colaboração intersetorial, entre escolas, sociedade civil e governo, foi identificada como fundamental para o sucesso das políticas inclusivas. Em 85% dos casos, os gestores que mantinham parcerias com organizações voltadas para a inclusão relataram maior sucesso na implementação das políticas de acessibilidade. Essa cooperação, conforme destacado por Silva e Santos (2022), permite o compartilhamento de boas práticas e o fortalecimento das ações inclusivas.

Outro aspecto abordado foi a avaliação das práticas inclusivas. Em 60% das escolas, a avaliação das políticas de inclusão é feita de forma contínua, o que permite ajustes necessários para melhorar a eficácia das práticas adotadas. Esse dado está de acordo com Cardoso e Santos (2020), que enfatizam a importância do monitoramento constante para garantir a qualidade e efetividade das políticas públicas voltadas para a inclusão.

A percepção dos alunos com deficiência também foi investigada, revelando que, em 75% dos casos, os alunos se sentem mais incluídos e acolhidos nas escolas que adotam práticas inclusivas. Esse dado reflete a importância de um ambiente escolar acolhedor e acessível, conforme apontado por Ciriaco (2020), e reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam a inclusão em todos os níveis.

Os desafios financeiros para a implementação de políticas inclusivas foram um tema recorrente na pesquisa. Em 55% das escolas, a falta de verbas foi apontada como a principal barreira para a adaptação da infraestrutura e aquisição de tecnologias assistivas. Esse dado corrobora os achados de Santos et al. (2020), que destaca a importância de investimentos públicos para garantir que a inclusão seja uma realidade em todas as escolas.

Finalmente, a pesquisa revelou que a inclusão escolar não se limita apenas ao ambiente educacional. Em 65% dos casos, as barreiras à inclusão social, como a falta de acessibilidade em espaços públicos, como supermercados e centros urbanos, também foram mencionadas como desafios para a inclusão plena dos

PCDs, conforme destacado por Silva et al. (2022). Isso demonstra que a inclusão deve ser vista de forma ampla, abarcando todos os setores da sociedade.

ACESSIBILIDADE NOS SUPERMERCADOS: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO SOCIAL

A avaliação da acessibilidade no Supermercado revelou que, embora alguns aspectos da infraestrutura estejam adequados, como a presença de rampas de acesso e elevador para pessoas com mobilidade reduzida, ainda há deficiências significativas que comprometem a inclusão plena. A estrutura física, apesar de ampla e organizada, carece de adaptações mais abrangentes para atender adequadamente às necessidades de idosos e pessoas com deficiência, evidenciando que a inclusão deve ir além das questões estruturais, exigindo também uma preparação mais efetiva dos funcionários (Silva, 2016).

Uma das principais lacunas observadas foi a ausência de vagas exclusivas suficientes no estacionamento. Embora exista uma vaga destinada a pessoas com deficiência, não há vagas reservadas para idosos, o que representa uma falha relevante, considerando que 23% dos clientes do supermercado são idosos (Demilis et al., 2020). Para promover uma acessibilidade eficaz, é fundamental que mais vagas sejam destinadas a esses grupos, garantindo conforto e segurança (Manfredini e Barbosa, 2016).

Além disso, o piso tátil, que deveria servir de orientação para pessoas com deficiência visual, está mal posicionado e não conecta áreas estratégicas do supermercado. Esse posicionamento inadequado compromete a mobilidade de clientes cegos, sugerindo que a instalação do piso foi meramente decorativa (Demilis et al., 2020). Uma correção na disposição do piso tátil é necessária para garantir segurança e autonomia a esses clientes.

Por outro lado, o banheiro inclusivo é um ponto positivo, equipado com barras de apoio e sistema de alarme. No entanto, apenas 17% dos clientes com deficiência têm conhecimento de sua existência, o que demonstra a necessidade de melhorar a sinalização para que todos possam se beneficiar dos recursos disponíveis (Ferreira e Almeida, 2023). A divulgação adequada é fundamental para que esses espaços inclusivos sejam efetivamente utilizados.

Em termos de comunicação, a falta de capacitação dos funcionários no uso de Libras e Braille foi identificada como um grande desafio. A ausência de treinamento compromete o atendimento a clientes surdos e cegos, como ficou

evidente pela dificuldade de comunicação com um funcionário surdo (Santos et al., 2018). Com 3% dos funcionários apresentando deficiência auditiva, a implementação de treinamentos em Libras se mostra urgente para garantir um atendimento mais inclusivo (Lima & Costa, 2020).

A falta de capacitação para lidar com clientes com deficiência visual também foi constatada. Dado que 8% dos clientes têm deficiência visual, a carência de treinamento específico em Braille e em assistência visual é uma lacuna importante. Investir em treinamentos contínuos para os funcionários é essencial para assegurar que todos os clientes tenham uma experiência de compra inclusiva (Silva, 2016).

O elevador, um recurso essencial para a mobilidade de idosos e pessoas com deficiência, atende 32% dos usuários do supermercado. No entanto, é crucial que a manutenção desse equipamento seja feita de forma regular, pois qualquer falha ou interrupção em seu funcionamento comprometeria gravemente a acessibilidade de clientes que dependem desse recurso (Manfredini e Barbosa, 2016).

Ainda no contexto da acessibilidade no estacionamento, a existência de apenas uma vaga exclusiva para pessoas com deficiência se mostrou insuficiente, especialmente nos horários de maior movimento, quando há um aumento significativo no número de clientes com mobilidade reduzida (Demilis, 2021). O aumento do número de vagas exclusivas é uma necessidade evidente para garantir uma inclusão efetiva (Lima, 2023).

A gerência do supermercado reconheceu as limitações e destacou a importância de capacitar os funcionários em Libras e Braille, enfatizando a necessidade de ações concretas para melhorar a comunicação inclusiva (Santos et al., 2018). Essa iniciativa demonstra um compromisso com a inclusão, mas ainda carece de implementação efetiva para transformar a realidade do atendimento a clientes com deficiência.

Em síntese, os resultados indicam que, embora o Supermercado tenha implementado melhorias em sua infraestrutura, como as rampas de acesso e o banheiro inclusivo, ainda existem falhas consideráveis que dificultam a acessibilidade plena (Mantoan, 2015). A verdadeira inclusão requer não apenas ajustes físicos, mas também um investimento contínuo na capacitação dos funcionários para atender de forma adequada e inclusiva os diversos perfis de clientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou de forma abrangente a implementação das políticas educacionais de acessibilidade em diferentes contextos escolares, revelando avanços significativos e desafios persistentes. Observou-se que, embora a maioria das escolas tenha adotado medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, as adaptações tecnológicas e a formação de professores ainda apresentaram lacunas. Esses aspectos indicam a necessidade de ações mais incisivas para garantir que os alunos com deficiência tenham pleno acesso ao ensino, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão.

Os resultados evidenciaram que a inclusão educacional vai além das adaptações físicas, envolvendo mudanças culturais, como a sensibilização da comunidade escolar e a capacitação continuada dos educadores. Apesar dos progressos, 60% dos professores relataram insegurança ao lidar com alunos com deficiência, fato que reforça a importância de programas de formação voltados para a inclusão. Nesse sentido, o estudo destacou que a formação inadequada ainda é um dos maiores obstáculos à efetivação das políticas de acessibilidade.

A pesquisa também ressaltou a importância da articulação entre escola, família e sociedade civil como um fator crucial para o sucesso das políticas inclusivas. A colaboração intersetorial se mostrou eficaz em 85% dos casos, indicando que o compartilhamento de boas práticas entre os diferentes atores pode potencializar os resultados. Esse dado é relevante para a formulação de políticas públicas futuras, que devem incentivar o diálogo entre os diversos setores para garantir uma inclusão abrangente e efetiva.

Outro ponto de destaque foi o impacto positivo das tecnologias assistivas nas escolas que as adotaram, com 80% dos alunos com deficiência demonstrando maior participação e melhor desempenho acadêmico. Esse resultado reforça a importância de investimentos públicos contínuos para a aquisição dessas ferramentas, essencial para a promoção de uma educação inclusiva. No entanto, a ausência dessas tecnologias em 20% das escolas analisadas revelou a necessidade de maior apoio governamental para que todas as instituições possam oferecer condições adequadas aos alunos com deficiência.

As práticas inclusivas em atividades extracurriculares, como esportes e cultura, também foram abordadas no estudo, evidenciando que essas experiências contribuíram significativamente para o desenvolvimento social e interpessoal dos alunos com deficiência. As escolas que promoveram essas práticas observaram

uma melhora na socialização e no bem-estar geral dos alunos, demonstrando que a inclusão não deve se restringir ao ambiente de sala de aula, mas englobar todas as dimensões da vida escolar.

Por fim, a pesquisa concluiu que a acessibilidade educacional é um desafio multifacetado, que exige um compromisso contínuo de todos os setores da sociedade. A inclusão escolar não pode ser vista isoladamente, sendo necessário considerar também a acessibilidade em espaços públicos, como centros urbanos e estabelecimentos comerciais. O estudo sugere que as políticas públicas de acessibilidade sejam constantemente revisadas e aprimoradas, com base em monitoramentos regulares e na colaboração entre governo, escola e comunidade, a fim de construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A avaliação da acessibilidade no supermercado demonstrou que, apesar dos avanços na infraestrutura, como a instalação de rampas e banheiros inclusivos, ainda existem desafios que comprometem a experiência plena de inclusão. A ausência de vagas suficientes para idosos e pessoas com deficiência no estacionamento, assim como a inadequação do piso tátil, são exemplos de barreiras que precisam ser eliminadas. A inclusão plena não pode se restringir apenas a aspectos físicos, exigindo também um investimento contínuo na qualificação dos funcionários.

Além das adaptações estruturais, o atendimento inclusivo é um ponto crucial para assegurar que todos os clientes, independentemente de suas condições, tenham uma experiência de compra positiva. A capacitação em Libras, Braille e no uso de tecnologias assistivas é essencial para que os funcionários possam atender adequadamente os clientes com deficiência sensorial. Ao investir em treinamentos regulares e promover uma cultura de conscientização sobre acessibilidade, o supermercado pode criar um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

Por fim, a implementação de uma política de acessibilidade inclusiva deve ser encarada como um processo contínuo e adaptável, que requer monitoramento e ajustes constantes. A criação de campanhas de conscientização e o diálogo aberto entre funcionários e clientes são estratégias fundamentais para promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Somente com a combinação de infraestrutura adequada e um serviço verdadeiramente inclusivo será possível garantir que todos os clientes usufruam do espaço de forma autônoma, segura e digna.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

CARDOSO, P. H. G.; SANTOS, L. C. **Um olhar sobre a função do professor na avaliação da aprendizagem dos alunos**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, VII, 2020, Maceió. Anais.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020.

DEMILIS, M. P.; REIS, A. A.; MERINO, G. S. A. D. Fatores Humanos no design de serviços: Perfil de consumo do público idoso em supermercados. **Revista HFD**, v.9, n 17, p. 15-33, junho 2020.

FERREIRA, A.; ALMEIDA, J. **O impacto da inclusão no ambiente escolar**. Brasília: Editora Escolar, 2023.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

JACOMINI, M. A. Sociedade Civil e Sociedade Política nos Planos de Educação. **Revista Debates & Polêmicas • Educ. Soc.** v45. Campinas, 2024.

LIMA, J. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Fortaleza: EdUFCE, 2023.

LIMA, J; COSTA, J. **Inclusão e tecnologias assistivas: um estudo de caso no setor comercial**. Fortaleza: EdUFCE, 2020.

LIMA, M. **Tecnologias assistivas na inclusão educacional**. São Paulo: Editora Inclusão, 2023.

LUCIO, J. S. S. **Inclusão Escolar: Uma reflexão sobre os alunos especiais no ensino regular**. Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Filosofia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2021.

MANFREDINI, A. M.; BARBOSA, D. M. A. Diferença e igualdade: o consumidor pessoa com deficiência. **Revista Direitos Fundamentais Sociais**. R. Dir. Gar. Fund., Vitória, v. 17, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Summus, 2015. Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas.

MENDES, E. S., SANTOS, A. N., FERNANDES, S. S. (org.). **Educação, diversidade e inclusão: travessias pedagógicas e sociais em tempos de pandemia** 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020.

NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. (Organizadores). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão**. p769 Curitiba: Íthala, 2021.

NUNES, E. S. S. **A família no processo escolar do aluno com deficiência: um estudo de caso no interior de Pernambuco**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, VII, 2020, Maceió. Anais.

PAIVA, F. J. O. As Tics em práticas e multiletramentos digitais na escola: uma análise teórico-metodológica. **Revista Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 13, n. 2, p. 166-180, jul.-dez. 2018.

SANTOS, J.; LIMA, R. **Preconceito e inclusão: um olhar sobre a resistência cultural nas escolas**. Rio de Janeiro: Editora Diversidade, 2023.

SANTOS, L. C., AMORIM, C. M. F. G., PAULA, N. L. M. DE. Concepções dos docentes sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência na EEMTI Dr. José Gondim – Liceu de Iguatu/CE. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, e137942981, 2020.

SANTOS, L. C.; CARDOSO, P. H. G.; AMORIM, C. M. F. G. **Oficinas de libras e braille como ferramenta de inclusão: relato de experiência**. In: V CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, Recife. 2018. v. V.1.

SILVA, E. P. S.; SANTOS, J. C.; NERY, S. S. S.; BRITO, A. F. Professores de Educação Física e inclusão: ainda há caminhos para percorrer. **Revista Educação**. Santa Maria. v.47, 2022.

SILVA, M. O. **Educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.. – Porto Alegre, 2016. 242 f.

REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DE ACOMPANHAR UM ESTUDANTE COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Vânia da Silva Ferreira¹
Nassim Chamel Elias²

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição neurobiológica complexa que afeta o desenvolvimento neurológico e o funcionamento social, comunicativo e comportamental das pessoas, manifesta-se tipicamente nos primeiros anos e perdura ao longo da vida. O presente relato descreve a experiência de atuar como profissional de apoio em uma instituição de ensino da Rede Federal, acompanhando um estudante de 17 anos com diagnóstico de TEA em um curso de educação profissional de nível médio integrado na Bahia. O objetivo foi descrever o processo de acompanhamento desse estudante, destacando desafios, estratégias e reflexões. O acompanhamento consistiu em fornecer suporte pedagógico e auxiliar nas interações com os pares, além de realizar registros contínuos para observar o desenvolvimento do estudante relacionado as suas habilidades acadêmicas e sociais. Registros sequenciais foram usados para estabelecer e/ou ajustar os objetivos do Plano de Ensino Individualizado (PEI). A técnica de registro contínuo cursivo foi empregada para relatar comportamentos e interações diárias, e uma entrevista inicial, conduzida com a família e o estudante para compreender seus anseios, expectativas e preocupações em relação ao processo de formação profissional. Durante o acompanhamento, foram observados avanços significativos tanto no desenvolvimento acadêmico, quanto social do estudante, demonstrando que conhecer suas especificidades pedagógicas foi fundamental para enfrentar os

1 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, vaniaferreira1209@email.com;

2 Doutor do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, nassim@ufscar.br

desafios relacionados ao acesso e a permanência na escola. Este relato destaca a importância do profissional de apoio, na promoção da acessibilidade e inclusão de estudantes com TEA e convida à reflexão sobre o modelo dessa atuação no contexto da educação profissional, visando combater estigmas e contribuir para futuras pesquisas na área. Além disso, ressalta a necessidade de um acompanhamento articulado e contínuo, sem limitações temporais, sugerindo, assim, uma reavaliação do papel desempenhado pelo profissional de apoio escolar na Rede Federal, visando uma atuação mais integrada e consistente ao longo do tempo.

Palavras-chave: Educação Especial, Profissional de Apoio, Transtorno do Espectro do Autismo.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição neurobiológica complexa que afeta a forma como as pessoas interagem socialmente, se comunicam e processam informações (American Psychiatric Association [APA], 2022). Caracterizado por uma variedade de manifestações, o TEA se apresenta de forma singular em cada pessoa, tornando necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender às especificidades de cada estudante (Lima; Laplane, 2016). O diagnóstico precoce, assim como o suporte contínuo ao longo da vida, são componentes importantes para promover o desenvolvimento da pessoa com TEA.

No cenário educacional, a inclusão de estudantes com TEA requer uma abordagem colaborativa, que envolva a família, os gestores, os educadores e o profissional de apoio escolar (Bezerra, 2020; 2022). Este último, amparado por leis e diretrizes como a Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012), tem a função de auxiliar nas atividades cotidianas e nas interações sociais, sempre respeitando as particularidades de cada estudante. O Decreto n.º 8.368/2014 (Brasil, 2014) reforça a importância deste profissional ao destacar seu papel no suporte às atividades de comunicação e interação social, quando necessário.

A atuação do profissional de apoio escolar vai além do cuidado básico, englobando a mediação das relações sociais e o suporte às atividades pedagógicas. Embora essa função tenha ganhado mais visibilidade após a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI — Brasil, 2008), sua relevância continua crescendo, especialmente com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI — Brasil, 2015), que consolidou a necessidade de profissionais dedicados ao suporte escolar de estudantes com deficiência.

Em sala de aula, o papel do profissional de apoio não se restringe a acompanhar o estudante em suas atividades, mas também a auxiliar na criação de um ambiente de aprendizado que seja inclusivo e acolhedor (Kurth, 2018). Por exemplo, se um estudante com TEA se sente ansioso em ambientes muito movimentados, o profissional de apoio pode intermediar situações, propondo atividades em pequenos grupos ou em pares, como forma de possibilitar que a sua socialização ocorra de forma gradativa. Isso favorece a construção de vínculo de confiança e reduz a ansiedade social, como observado por Santos

e Vieira (2017), que destacam a importância de promover interações positivas entre os estudantes.

Neste contexto, este relato de experiência abordará o acompanhamento de um estudante de 17 anos que recebeu o nome fictício de Tom, diagnosticado com TEA, em um curso de educação profissional integrado ao nível médio em uma instituição da Rede Federal na Bahia. O objetivo deste relato é descrever o processo de acompanhamento desse estudante, relatando desafios, estratégias e reflexões que emergiram desse processo, destacando não apenas as estratégias de inclusão, mas também os desafios enfrentados e os progressos observados. Refletindo sobre as práticas de modo a incentivar educadores e demais profissionais a adotarem posturas reflexivas e proativas diante da neurodiversidade.

Incluir estudantes com TEA em ambientes de ensino profissional não se resume a garantir o acesso ao conteúdo técnico e acadêmico, é preciso considerar suas necessidades sociais e emocionais (Oliveira; Gomes, 2020). Muitas vezes, as barreiras que surgem no aprendizado não estão apenas ligadas ao conteúdo em si, mas à maneira como colegas e docentes interagem com o estudante (Rodrigues, 2020; Moreira; Carvalho, 2022). Por isso, se faz necessário um suporte pedagógico bem estruturado e o desenvolvimento de estratégias que incentivem as interações. Como Mendes (2019) menciona, é importante criar ambientes de aprendizado que acolham a diversidade, proporcionando a todos os estudantes a oportunidade de se desenvolverem diante das suas possibilidades.

PRÁTICAS INCLUSIVAS E SUPORTE PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA

A inclusão de estudantes com TEA nas escolas é um tema que requer sensibilidade, preparo e um olhar atento às especificidades pedagógicas. Deste modo, cabe aos educadores e gestores oferecerem oportunidades para transformar a experiência escolar desses estudantes, promovendo ambientes que não apenas acolham, mas também valorizem suas singularidades (Matos; Mendes, 2014). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), o TEA se manifesta nos primeiros anos de vida e persiste ao longo do tempo, exigindo intervenções contínuas e ajustadas. Isso significa que não há uma fórmula única para atender a esses estudantes, já que cada pessoa dentro do espectro é única.

Para que inclusão aconteça, ela deve ser inicialmente planejada de forma personalizada. Rodrigues (2020) nos lembra que, ao trabalhar com estudantes com TEA, é necessário considerar suas habilidades, interesses e necessidades específicas. A comunidade escolar precisa compreender a diversidade que o permeia construindo em seus estudantes um senso de pertencimento e acolhimento.

Mendes (2019) aponta que esses ambientes devem favorecer a construção de relações sociais saudáveis e a aprendizagem colaborativa. Isso pode ser feito ao se incentivar a interação entre todos os estudantes. Essa interação pode ocorrer na formação de grupos de trabalho diversificados, nos quais os estudantes com TEA possam participar ativamente, compartilhando suas ideias e colaborando com seus colegas. As interações em grupo, desde que bem orientadas e planejadas podem auxiliar os estudantes a se reconhecerem e respeitarem as diferenças de cada um (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

Conforme Lima e Laplane (2016), um bom planejamento pedagógico deve considerar as dimensões acadêmica, social e emocional. Isso significa que, além de adaptar o conteúdo acadêmico, os educadores devem estar atentos para as necessidades emocionais e sociais dos estudantes (Kubaski, 2016; Van Schalkwyk; Volkmar, 2017). Estabelecer um diálogo aberto pode ser uma base importante para o ano escolar, permitindo que ajustes sejam feitos conforme necessário, além de fortalecer a tríade, escola-estudante-família.

Os estudantes de forma geral, e principalmente os com TEA precisam sentir que o seu bem-estar emocional é tão importante quanto seu progresso acadêmico. Deste modo, o profissional de apoio tem um papel significativo nesse sentido, os auxiliando na construção de um ambiente no qual se sintam seguros e compreendidos (Monteiro; Barros; Flausino; De Faria, 2022). Por exemplo, criar momentos de escuta ativa, em que o estudante possa expressar seus sentimentos, preocupações e expectativas na escola, ajuda a fortalecer a confiança e a relação entre ele e seus professores.

Lopes e Mendes (2021), apontam a falta de formação específica como uma das barreiras para que a inclusão aconteça. Muitos educadores e profissionais de apoio ainda não possuem formação necessária para lidar com as demandas de estudantes com TEA. A inclusão de estudantes com TEA exige um compromisso coletivo. Não é uma tarefa isolada do professor, por essa razão deve envolver toda a comunidade escolar, desde a equipe pedagógica até as famílias dos estudantes.

MÉTODO

Este relato de experiência busca destacar a prática do profissional de apoio na inclusão escolar de um estudante de 17 anos que recebeu o nome fictício de Tom, diagnosticado com TEA, que cursava o ensino técnico integrado em uma escola de educação profissional, situada na Bahia. O acompanhamento aconteceu ao longo de um ano letivo, com uma série de estratégias tanto pedagógicas, quanto sociais, sempre adaptando as intervenções conforme o desenvolvimento de Tom e seguindo algumas etapas.

A primeira etapa desse processo foi uma entrevista inicial com o estudante e seu responsável. Essa conversa não era só para “conhecer” Tom, mas para entender melhor suas expectativas e ansiedades em relação ao curso. Com base na conversa inicial, foi criado o PEI, de modo a respeitar o ritmo do estudante. O PEI foi constantemente ajustado ao longo do ano, conforme o progresso de Tom. O que acarretou posteriormente a decisão de flexibilizar a carga horária, especialmente nas disciplinas mais densas, para evitar sobrecarga.

Durante todo o processo de acompanhamento, foi utilizada técnica de registro contínuo cursivo (Fagundes, 1982), o que significa que os comportamentos de Tom eram registrados de forma detalhada. Cada interação, comportamento, dificuldade ou progresso era anotado. Registrando deste modo os eventos antecedentes e consequentes respeitando a sequência na qual os fatos ocorriam (Moreira; Medeiros, 2007). Isso permitia ajustar o PEI, conforme os registros das habilidades, dificuldades e potencialidades demonstradas por Tom. O objetivo era garantir que as intervenções fossem baseadas em dados e não no que era mais efetivo para o estudante.

Outra etapa importante, foi o trabalho com as interações sociais. Logo de início, foi observado que Tom se retraía em atividades de grupo. Para contornar isso, foram inseridas estratégias como jogos colaborativos e momentos informais de conversa, nos quais ele e os colegas podiam se conectar por meio de interesses em comum.

Em resumo, os métodos utilizados durante a atuação do profissional de apoio não se pautavam apenas em adaptar conteúdo ou flexibilizar horários. Mas sim em atuar como um facilitador das interações e um ponto de apoio tanto para o estudante quanto para os professores, promovendo a acessibilidade e criando um ambiente que não só respeitava as especificidades pedagógicas de Tom, mas também auxiliando no desenvolvimento de práticas inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de acompanhar Tom, na escola, foi repleta de aprendizados. O acompanhamento como profissional de apoio não se limitou a garantir sua presença na escola, mas também compreender suas necessidades e expectativas, mediar suas relações sociais e ajustar em conjunto com a equipe escolar o seu plano atividades, de modo a atender as suas especificidades sociais e acadêmicas (Maciver et. al., 2018).

O início, do acompanhamento foi marcado por uma reunião com Tom e a sua família, buscando captar seus anseios e preocupações. Esse diálogo inicial, conforme sugerido em alguns estudos é importante para criar um espaço seguro e colaborativo, no qual Tom e a sua família se sentissem valorizados (Capelline; Zerbato, 2019; Matos; Mendes, 2014).

Durante a reunião, foi mencionado que o estudante demonstrava ansiedade em situações de grupo, o que motivou a criação de uma estratégia mais gradual para inseri-lo em interações sociais. Em vez de ser colocado diretamente em um grupo maior, optou-se por começar com interações em duplas, sendo que o próprio Tom escolhia de quem gostaria de se aproximar. Essa abordagem, além de respeitar o interesse do estudante, favoreceu a criação de um ambiente no qual ele pudesse se sentir mais seguro e confiante ao interagir com os colegas.

Ao avançar gradualmente para grupos maiores, o estudante conseguiu construir uma base de confiança que tornou as interações sociais mais confortáveis e naturais. Esse processo segue o que mencionam as pesquisadoras Lopes e Mendes (2016), que enfatizam a importância das estratégias e o reconhecimento das habilidades e potencialidades dos profissionais envolvidos na inclusão escolar, visando ao compartilhamento de conhecimentos e das melhores práticas para promover o aprendizado de todos. Outros pesquisadores como Del Prette e Del Prette (2010) discutem que o desenvolvimento das habilidades sociais é importante na inclusão escolar, pois envolve tanto o apoio especializado quanto a habilidade de criar condições para que essas interações ocorram de maneira positiva.

Durante os acompanhamentos, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto do estudante. Dentre essas, a utilização de recursos visuais para apoiar a compreensão do conteúdo e a criação de uma rotina estruturada, que favorecia a previsibilidade, que em geral é um ponto

importante para atender as especificidades de estudantes com TEA (Rasmussen; Silva; Neix, 2021). Também foram incorporados elementos visuais, como cronogramas e pictogramas, ajudando a reduzir a ansiedade de Tom e possibilitando a sua participação nas atividades.

Além disso, foram promovidas atividades que favorecessem a colaboração e a empatia entre os colegas. Um exemplo disso foi um projeto desenvolvido em grupo, no qual os estudantes foram incentivados a compartilhar com Tom as suas ideias e habilidades, ressaltando como cada um poderia contribuir na atividade. Essa dinâmica vai ao encontro dos estudos de Del Prette e Dell Prette (2010) que mencionam a importância do desenvolvimento das habilidades sociais na promoção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso. Foram observados avanços significativos nas habilidades acadêmicas de Tom, assim como um aumento em sua confiança nas interações sociais. O acompanhamento contínuo e articulado permitiu ajustes nas estratégias à medida que suas necessidades e progressos eram acompanhados e registrados.

A experiência de acompanhar Tom reforça a importância do profissional de apoio na criação de um ambiente inclusivo, no qual o estudante possa se sentir acolhido, compreendido e capaz de participar ativamente. Além disso, Mendes (2018) ressalta que a presença de profissionais de apoio qualificados pode fazer uma diferença significativa na vida de estudantes com TEA, contribuindo para a redução do estigma e promovendo uma cultura escolar mais inclusiva. O processo de acompanhamento escolar não é linear e exige flexibilidade e sensibilidade por parte dos educadores e do profissional de apoio.

Ao ajustar constantemente as estratégias pedagógicas, é possível observar avanços nas habilidades acadêmicas e nas interações sociais dos estudantes. A experiência descrita reforça a importância de um acompanhamento contínuo e personalizado, que considere as particularidades do estudante e promova sua autonomia dentro do ambiente escolar. Assim, incluir estudantes com TEA na educação profissional vai muito além da adaptação curricular. É um trabalho coletivo, no qual o papel do profissional de apoio escolar se destaca por criar pontes entre o estudante, seus colegas e os educadores, tornando o ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

Com o apoio contínuo e intervenções planejadas, foi possível criar uma rede de empatia e cooperação entre os estudantes (Del Prette e Dell Prette, 2018). O papel do profissional de apoio não se limitou ao suporte técnico peda-

gógico, mas também foi de mediador nas relações sociais, possibilitando que a inclusão ocorresse em múltiplos níveis.

Por fim, essa experiência nos convida a pensar sobre o modelo atual de atuação dos profissionais de apoio na Rede Federal. Um acompanhamento contínuo, que ultrapassa a barreira da temporalidade e que esteja presente ao longo de toda a trajetória educacional, pode ser a chave para garantir a inclusão de estudantes com TEA.

As adaptações curriculares e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas precisam ser revistos e aprimorados constantemente, a fim de garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de forma integral. Ao longo do ano, observou-se um progresso significativo tanto no desempenho acadêmico quanto nas habilidades sociais do estudante (Del Prette; Del Prette, 2010; 2018).

No início, havia certa resistência à interação com os colegas e à participação em atividades de grupo. No entanto, a partir do momento em que as adaptações pedagógicas foram implementadas, como o uso de materiais diferenciados e a flexibilização das avaliações, ele começou a se sentir mais confortável e engajado.

Em termos acadêmicos, o estudante mostrou avanços expressivos em disciplinas práticas, nas quais conseguia aplicar seus conhecimentos de forma mais concreta e visual. As adaptações nas avaliações, como a extensão do tempo para realizá-las e a apresentação dos conteúdos de forma mais estruturada, permitiram que ele demonstrasse melhor suas habilidades. Essa evolução foi um indicativo de que a inclusão escolar não se trata de reduzir as expectativas sobre o estudante, mas sim de oferecer meios para que ele acesse o currículo de forma significativa.

Socialmente, Tom passou de uma postura mais isolada para uma interação mais frequente com os colegas. Aos poucos, seus pares começaram a perceber suas singularidades e a participar ativamente de sua inclusão, o que gerou um ambiente de maior respeito e colaboração em sala de aula. Esse avanço foi perceptível, especialmente quando se observou que os próprios colegas passaram a oferecer suporte durante as atividades em grupo, respeitando seu ritmo e incentivando sua participação.

Essa experiência reforça a importância da atuação do profissional de apoio escolar no processo de inclusão de estudantes com TEA. A presença de um mediador, quando indicada, é importante para garantir que o estudante não apenas acessasse o conteúdo, mas também como suporte emocional e social ao

longo de sua trajetória. A inclusão de estudantes com TEA na educação profissional não deve ser vista como uma concessão, mas como um direito, e para isso é necessário o comprometimento de toda a equipe pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com TEA na educação profissional é um processo desafiador, mas gratificante quando realizado de forma colaborativa e planejada. Este relato mostra que, com adaptações adequadas e um suporte contínuo, é possível criar um ambiente em que o estudante com TEA não apenas se sinta parte, mas também consiga se desenvolver, tanto no aspecto acadêmico quanto social.

A experiência vivenciada evidencia a necessidade de uma reavaliação constante das práticas pedagógicas e a importância de um acompanhamento humanizado e sensível às demandas individuais. O modelo da atuação do profissional de apoio no contexto da educação profissional, precisa ser refletido de modo a reduzir estigmas e contribuir para futuras pesquisas na área. Além disso, ressalta a necessidade de um acompanhamento articulado e contínuo, sem limitações temporais, sugerindo, assim, uma reavaliação do papel desempenhado pelo profissional de apoio escolar na Rede Federal, visando uma atuação mais integrada e consistente ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5 ed. Artmed Editora, 2022.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Educ. Espec., Bauru**, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>. Acesso em: 20 set. 2024.

BEZERRA, M. F.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, 2022, Vol.8 (jan./dez.),

p.e182622. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal145511-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=16690-politicanacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva05122014;Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.104-115, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract;pid=S217735482010000200004. Acesso em: 02 out. 2024.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: história e atualidades. In: KIENEN, N.; GIL, S. R. de S. A.; LUZIA, J. C.; GAMBA, J. (Orgs.). **Análise do comportamento: conceitos e aplicações a processos educativos, clínicos e organizacionais**. Londrina: UEL, 2018.

p. 39-53. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330666591_A_relacao_entre_habilidades_sociais_e_analise_do_comportamento_historia_e_atualidades/link/5d3072ea299bf1547cc083c7/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uli9/. Acesso em: 2 out. 2024.

FAGUNDES, A. J. F. M. (1982). **Descrição, Definição e Registro de Comportamento**. São Paulo: EDICON.

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

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(1), 103-116. 2014. <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 21 mar. 2023.

KURTH, J. A. et al. (in press). Types of supplementary aids and services for students with significant support needs. **The Journal of Special Education**, 2018.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22(2), 269-284. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>. Acesso em: 22 set. 2024.

MACIVER, D.; HUNTER, C.; ADAMSON, A.; GRAYSON, Z.; FORSYTH, K.; MCLEOD, I. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. **Disability and Rehabilitation**, v. 40, n. 14, p. 1708-1717, abr. 2018. Disponível em: <https://pub-med.ncbi.nlm.nih.gov/28376644/> Acesso em: 20 set. 2024.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X8796> Acesso em: 02 out. 2024.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 02 out. 2024.

MONTEIRO, P. O. BARROS, R. A. P. N.; FLAUSINO, J. G.; DE FARIA, V. A. L. M. Desafios da inclusão do indivíduo com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na educação profissional. **Cadernos Cajuína**, vol.7 (1), p.227105.2022.

MOREIRA, de O. W.; CARVALHO, D. C. M. A educação profissional e tecnológica, os institutos federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04-25, 2022. DOI: 10.36524/profept.v6i2.1622. Disponível em:

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

OLIVEIRA, F. A.; GOMES, A. L. L. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 396-420, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism spectrum disorders**. Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 7 out. 2024.

RASMUSSEN, F de S. M; SILVA, R. C; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a08>. Acesso em: 5 out. 2024.

RODRIGUES, S. J. Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 02 out. 2024.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, Mossoró,

v. 3, n. 1, p. 219-232, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>. Acesso em: 25 ago. 2024

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, 18(1), 222-235.2016.

VAN SCHALKWYK, G.I.; VOLKMAR, F. R. Autism Spectrum Disorders: Challenges and Opportunities for Transition to Adulthood. **Child Adolesc Psychiatr Clin** 26: 329-339. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28314459/>

VASCONCELLOS, S. P. RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Bras. Ed. Esp., Bauru**, v.26, n.4, p.555-570, Out.-Dez., 2020

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Beatriz Vieira Barone¹
Marília Carollyne Soares de Amorim²
Mariana Ferraz³

RESUMO

O crescimento das matrículas de estudantes da educação especial nas escolas regulares é resultado do avanço das políticas públicas de inclusão escolar. Neste contexto, de um lado encontra-se a adaptação curricular, que se concentra em ajustes específicos para determinados estudantes ou atividades. Por outro lado, na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a proposta consiste na implementação de práticas universais, disponibilizando o mesmo material como forma de contribuir para o aprendizado de toda a turma. O objetivo deste estudo foi analisar as produções científicas, disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre formação docente na perspectiva do DUA. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura. A procura foi realizada no final do mês de março de 2024 na aba “busca avançada” em qualquer campo (contém), com os termos de busca e operador *booleano* “desenho universal para a aprendizagem” and “formação docente”. Para seleção dos dados, nenhum filtro foi aplicado para não restringir a busca, entretanto elencaram-se os seguintes critérios de inclusão: estar disponível para *download* gratuito e terem implementado um pro-

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), beatriz.barone@estudante.ufscar.br;
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mariliaamorim@estudante.ufscar.br;
- 3 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;

grama de formação na perspectiva do DUA. Assim, foram excluídos os trabalhos de revisão de literatura, os ensaios teóricos ou que não abordavam diretamente a temática. À vista disso, foram selecionados dois trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES e quatro na BDTD (n=6). A análise ocorreu de forma descritiva. As pesquisas existentes demonstram o potencial do DUA para promover a inclusão e a equidade na educação, entretanto é necessário ampliar as investigações nessa área.

Palavras-chave: Educação Especial, Formação de professores, Desenho Universal para a Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio fundamental que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Esse conceito vai além da simples integração dos estudantes com deficiência em salas de aula regulares, envolve uma abordagem holística que busca atender às necessidades individuais e promover uma cultura de aceitação e respeito (Souza, 2024). A inclusão escolar não apenas beneficia este público, mas também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, fomentando um ambiente de aprendizado mais empático e colaborativo (Costa, 2023).

Para que a inclusão escolar seja efetiva, é essencial que as escolas implementem práticas pedagógicas adaptativas, significando que os currículos devem ser flexíveis e ajustáveis para atender às diversas necessidades dos estudantes. Estratégias como a diferenciação de ensino, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação de materiais didáticos são ferramentas importantes que ajudam a criar um ambiente educacional inclusivo (Moraes; Hummel; Silva, 2023). Ademais, é fundamental que haja uma comunicação constante entre professores, pais e especialistas para garantir que todos os aspectos das necessidades dos estudantes sejam atendidos de forma adequada.

Outro aspecto da inclusão escolar é a promoção de um ambiente social positivo e inclusivo. Estudantes público da educação especial (PEE) podem frequentemente enfrentar desafios sociais além das barreiras acadêmicas. Programas que incentivem a empatia, a cooperação e o respeito entre os estudantes podem ajudar a superar preconceitos e promover uma cultura de aceitação. Atividades que envolvam todos os estudantes em projetos conjuntos e discussões sobre diversidade podem ajudar a construir uma comunidade escolar mais inclusiva e acolhedora (Brito; Santos, 2024).

A inclusão escolar também requer um investimento significativo em recursos e apoio, incluindo a disponibilização de materiais e equipamentos adequados, além de suporte especializado, como terapeutas e assistentes educacionais. É importante que as escolas estejam preparadas para fornecer suporte contínuo e flexível, ajustando os recursos conforme as necessidades dos estudantes evoluem, essa preparação e esses recursos são essenciais para garantir que todos os estudantes possam alcançar seu potencial máximo (Teodoro, 2024).

No entanto, a implementação efetiva da inclusão escolar não depende apenas de recursos e estratégias pedagógicas, mas também é fundamental a formação contínua dos educadores. Professores bem treinados e atualizados sobre as melhores práticas para atender à diversidade de necessidades dos estudantes são capazes de criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos. A formação de professores deve incluir não apenas conhecimentos teóricos sobre inclusão, mas também práticas reais e habilidades para lidar com situações diversas no dia a dia escolar (Teodoro, 2024).

A ligação entre a inclusão escolar e a formação de professores é estreita e essencial. A preparação adequada dos professores é um fator decisivo para o sucesso da inclusão escolar, pois eles são os responsáveis por implementar e adaptar as práticas inclusivas no cotidiano das salas de aula (Dias; Silva, 2023).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva orienta, em seu contexto, a necessidade de uma qualificação profissional que atenda à diversidade, para que os profissionais, e de maneira específica os docentes, organizem-se com planos de ensino adequados às diferentes necessidades do público no contexto escolar (Brasil, 2008). Além disso, menciona que seja garantido “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008, p. 5).

Nessa consideração, instrumentalizar os profissionais é um processo contínuo, que, quando direcionado com objetivos correlacionado com as necessidades variadas os leva ao esclarecimento de processo educacionais diversificados e assim a construção de uma proposta de ensino no formato inclusivo.

A perspectiva inclusiva nos sistemas de ensino demanda a reconfiguração do processo educacional para tornarem-se inclusivos, e perpassa pelo aspecto formativo, que influencia na reconstrução das formas de intervenção e novos segmentos para o ensino (Glat; Pletsch; Fortes, 2007). De toda maneira, na formação inicial e continuada, devem ser ofertados saberes, estratégias e um processo organizativo sobre e para o público da Educação Especial, como medida que desperte ações que se conectem à redução de barreiras no percurso da aprendizagem.

Esse viés afeta as representações sociais dos profissionais sobre o referido público, que segue, de maneira representativa, como elemento de exclusão dos sujeitos, por refletir na ação docente. A desconstrução de modelos de estu-

dantes, aos quais são pensados determinados processos de aprendizagem no sistema de ensino vigente, ainda requer esforço coletivo para desfazer-se de comparações no trato com os estudantes (Glat; Garcia, 2006). Nesse sentido, os processos formativos possibilitam o desenvolvimento de novas visões sobre o público da Educação Especial e, assim, o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento de desafios do cotidiano escolar, pautados no aspecto das possibilidades para o ensino (Briant; Oliver, 2012).

De tal modo, é necessário considerar as limitações na formação especializada dos profissionais da educação, tanto no que diz respeito às exigências presentes nas grades curriculares dos cursos de graduação, que apresentam tímidas referências a disciplinas no campo da Educação Especial, quanto nas propostas de formação continuada para os docentes em exercício. Os cursos de formação continuada que se apresentam se acentuam em proposições teóricas com pouca ênfase prática ou uma inter-relação entre elas (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Em 1999, surgiu nos Estados Unidos o conceito de *Universal Design for Learning* (UDL), traduzido para o português como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores (Cast, 2013). Desse modo, o DUA envolve a criação de estratégias para a acessibilidade em termos físicos, de serviços, produtos e soluções educacionais, garantindo que todos possam aprender sem barreiras (Cast, 2013).

A inspiração para o surgimento do DUA teve suas raízes na arquitetura, mais especificamente na concepção de edifícios e espaços públicos com base no conceito de *Design Universal*. Essa abordagem arquitetônica buscava garantir que todos pudessem acessar e utilizar os ambientes sem enfrentar limitações ou barreiras (Nelson, 2014).

Um exemplo que ilustra esse conceito é a criação de uma rampa, que pode ser utilizada tanto por pessoas com deficiência física ou dificuldades de locomoção, quanto por idosos, pessoas obesas ou mães empurrando carrinhos de bebê. Esse princípio de acessibilidade universal, que visa atender a todos independentemente de suas condições, inspirou a aplicação do conceito nos processos de ensino e aprendizagem, visto a existência de barreiras pedagógicas (Zerbato, 2018).

A proposta educacional fundamentada no DUA tem como objetivo planejar o ensino e garantir o acesso ao conhecimento a todos os estudantes. Essa

abordagem leva em consideração as particularidades individuais, partindo do princípio de que cada pessoa é única e possui ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Dessa forma, em vez de focar nas práticas tradicionais de adaptação curricular ou em atividades específicas para determinados estudantes da Educação Especial, busca-se planejar métodos variados e diferenciados de se ensinar o currículo a todos os estudantes (Alves; Ribeiro; Simões, 2013).

Adiante, Alves, Ribeiro e Simões (2013) argumentam que o DUA é embasado em três princípios. O princípio da representação, que se refere aos métodos de apresentação da informação, o qual deve ocorrer de forma múltipla e flexível, possibilitando que todos os estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem adquiram o conhecimento de maneira eficaz. O princípio da ação e expressão, que corresponde às estratégias utilizadas pelos estudantes para processar essas informações, sendo assim, é necessário oferecer diferentes formas de expressão para que possam demonstrar o que já aprenderam. Por fim, o princípio de engajamento, que consiste em oferecer formas diversificadas de envolvimento que atendam aos interesses dos estudantes, a fim de motivá-los para a aprendizagem.

À vista disso, o presente estudo teve como finalidade analisar as produções científicas, disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre formação docente na perspectiva do DUA.

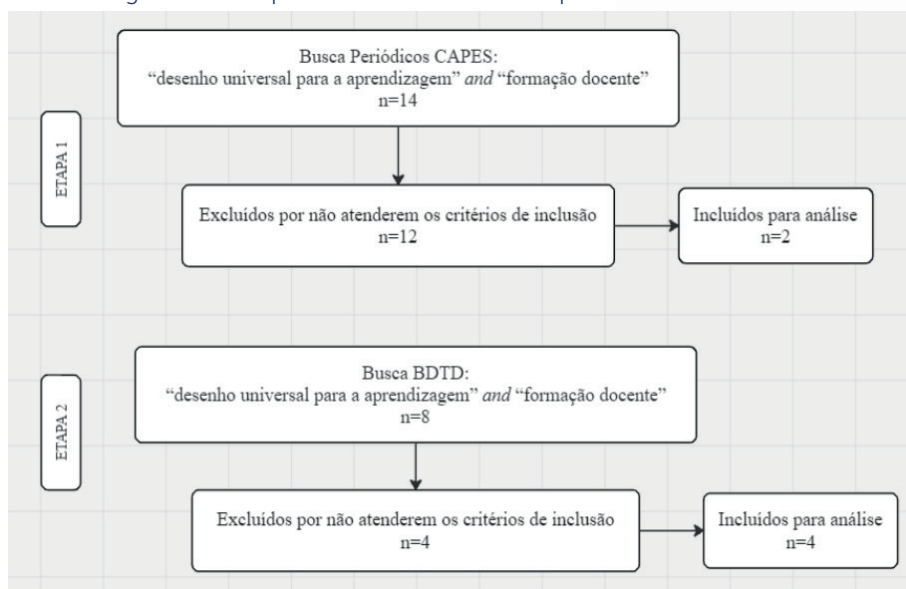
MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma revisão sistemática da literatura, visto que buscou-se identificar de forma estruturada o maior número possível de estudos sobre um tema específico, para reuni-los e analisá-los de maneira crítica e sintética (Costa & Zoltowski, 2014).

Para o levantamento da literatura foi utilizado a base de dados intitulada Portal de Periódicos CAPES e a BDTD. Na primeira base de dados, o acesso foi realizado por meio do CAFE, dado que este recurso possibilita ampliar a busca em decorrência do conteúdo assinado pela instituição das autoras. A procura foi realizada no final do mês de março de 2024 na aba “busca avançada” em qualquer campo (contém), com os termos de busca e operador *booleano* “desenho universal para a aprendizagem” and “formação docente”.

Para seleção dos dados, nenhum filtro foi aplicado para não restringir a busca. Entretanto, elencaram-se os seguintes critérios de inclusão: estar disponível para *download* gratuito e terem no título, palavras-chave ou resumo a implementação de um programa de formação na perspectiva do DUA. Desse modo, foram excluídos os trabalhos de revisão de literatura, os ensaios teóricos ou que não abordavam diretamente a temática. O fluxograma abaixo ilustra o passo a passo realizado pelas autoras.

Imagem 01: Fluxograma das etapas de busca dos trabalhos para análise



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Diante do fluxograma apresentado, constata-se que foram selecionados dois trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES e quatro na BDTD. Sendo assim, seis trabalhos ($n=6$) foram incluídos na revisão para leitura na íntegra. Os dados coletados foram organizados em pastas no *Drive*, com os resumos das principais informações registradas em um documento do *Docs*. Adotou-se a análise descritiva para análise dos trabalhos selecionados. De acordo com Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), a pesquisa de caráter empírico-descritiva tem como finalidade classificar a relação entre as variáveis e as relações de causa e efeito entre os fenômenos estudados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos apresentados desenvolveram propostas de formação baseadas em estratégias universalistas, com o intuito de propiciar uma organização direcionada a tornar o conhecimento acessível aos diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar e demais ambientes. Desse modo, o Quadro 1 apresenta uma síntese das principais informações dos dados coletados.

Quadro 1: Estudos elencados para análise

ESTUDO	AUTORES	ANO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA
I	PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza	2016	Interpretar as contribuições advindas da aplicação dessa Unidade Didática em um curso de extensão com 40 licenciandas de um curso de Pedagogia.	Pesquisa colaborativa/ pesquisa de campo
II	ZERBATO, Ana Paula.	2018	Elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem.	Pesquisa colaborativa
III	PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza	2019	Analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às professoras de uma escola atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).	Pesquisa colaborativa
IV	ZERBATO, Ana Paula.; MENDES, Enicéia Gonçalves	2021	Investigar se um programa de formação de professores baseado no DUA poderia resultar em práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial no contexto da classe comum.	Pesquisa colaborativa
V	PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina.	2021	Analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às professoras de uma escola, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).	Pesquisa colaborativa

ESTUDO	AUTORES	ANO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA
VI	ZARA, Tiliansa de Oliveira	2022	Analisar as possibilidades de uma formação inspirada no Desenho Universal para a Aprendizagem e no Ensino Diferenciado para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes.	Pesquisa colaborativa

Fonte: Elaboração própria, 2024.

No estudo I, Prais (2016) em sua dissertação discutiu de que maneira a ação didática, como estratégia formativa de docentes para inclusão na licenciatura em Pedagogia, poderia contribuir no planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos princípios do DUA. A autora do trabalho focou em interpretar as contribuições de uma Unidade Didática aplicada a um curso de extensão com licenciandas em Pedagogia. Para isso, a autora identificou os pressupostos para a inclusão no ensino, analisou a formação inicial de professores segundo as políticas públicas, e apresentou os princípios do DUA, apoiando-se em subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino inclusivo.

O estudo utilizou uma metodologia de pesquisa colaborativa, a pesquisa foi dividida em quatro episódios: análise do processo formativo da Unidade Didática, uso da *WebQuest* (atividade baseada em perguntas em que a pesquisa acontece na internet) e do *Podcast* como recursos pedagógicos, análise dos planos de aula, e uma reflexão sobre o curso de extensão do ponto de vista dos formadores e participantes. Os resultados mostraram que as participantes se engajaram ativamente, internalizaram o conteúdo, criaram planos de aula baseados no DUA e notaram uma transformação nas suas práticas didáticas para uma abordagem mais inclusiva. O trabalho oferece uma valiosa contribuição para a formação docente na área da educação inclusiva, destacando a eficácia de atividades pedagógicas fundamentadas nos princípios do DUA.

No estudo II, Zerbato (2018), participaram dez professores da educação básica e seis estudantes de cursos de licenciatura e um estudante de pós-graduação em Educação Especial. Para coleta de dados, utilizou-se os seguintes instrumentos: ficha de identificação dos participantes, roteiro para levantamento de conhecimentos prévios, roteiro para elaboração de caso de ensino (fictícios ou reais), roteiro para análise do caso de ensino, roteiro para elaboração do plano de aula baseado nos princípios do DUA, roteiro de orientação para a escrita do Diário de Campo, roteiro para retomada dos casos de ensino discutidos, ficha de

avaliação do programa de formação e entrevista semiestruturada de seguimento da pesquisa.

Os dados foram organizados em sete eixos temáticos, com o objetivo de discutir sobre os pontos convergentes e divergentes da pesquisa realizada com os estudos teóricos da área. O Programa de Formação sobre DUA evidenciou que as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva abrangem diferentes formas de ensinar o currículo. Essas práticas podem incluir desde a reorganização dos espaços escolares, a gestão do tempo e o uso de tecnologias, até a criação de recursos materiais específicos, permitindo uma adaptação que vai do contexto geral ao mais individualizado, conforme as características do ambiente escolar e as necessidades de cada estudante.

Além disso, a pesquisa identificou alguns limites para a implementação do DUA nas escolas. Entre os principais desafios, destacam-se a falta de tempo e recursos, a resistência de alguns professores a mudanças nas práticas pedagógicas e a necessidade de um acompanhamento mais contínuo dos professores após a formação.

O estudo III, tese de doutorado desenvolvida de Prais do ano de 2019, visou desenvolver uma proposta de formação continuada aos profissionais dos anos iniciais do ensino regular para potencializar um processo educacional pautado na promoção de um ensino acessível às diferentes necessidades educacionais. Nesse caso, a formação em serviço colabora para o aperfeiçoamento e aprimoramento das práticas educacionais a partir de adequações no planejamento de ensino para atuar com o público diverso. Assim, a proposta formativa propôs a aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal do Paraná que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anos iniciais. A escola cujo funcionamento se dava em dois períodos, manhã e tarde, teve a pesquisa desenvolvida apenas no turno da manhã.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram treze, dos quais, seis professoras atuantes na sala de aula regular, e duas profissionais parte da equipe pedagógica, uma professora especialista atuante no Atendimento Educacional Especializado, uma professora de apoio, duas de áreas específicas, arte e educação física e a gestora escolar.

O processo inicial para a implementação do programa de formação foi o convite aos profissionais, partido para a apresentação da proposta na escola, em seguida deu-se a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, entre-

vista com as professoras, observação da sala de aula, análise do planejamento de ensino, observação no contexto escolar e registros de notas de campo. Com essas informações, a proposta formativa foi implementada entre os meses de abril e novembro do ano de 2019 com as seguintes etapas: estudos, momento reflexivo, planejamento das atividades e desenvolvimento de recursos didáticos, na intervenção no contexto da sala de aula houve a participação da pesquisadora para apoiar as proposições delineadas no processo formativo.

Por fim, os resultados da pesquisa colaborativa realizada em parceria com os profissionais no contexto escolar com base nos princípios do DUA demonstraram o favorecimento do processo de inclusão a partir do aprimoramento dos profissionais em serviço para atuar em nova perspectiva. De tal forma que se deu o aprimoramento da prática no que se refere ao público com necessidades específicas e o público em geral.

O estudo IV é um recorte da tese de doutorado de Zerbato (2018). Desse modo, ao longo do programa de formação foram elaborados dez planos de aula, mas apenas nove foram colocados em prática. O artigo seleciona três casos para ilustrar os resultados da colaboração, planejamento e implementação de planos de ensino baseados no DUA.

No Caso 1, realizado na Educação Infantil, a história “Os Três Porquinhos” foi o foco. A professora utilizou como estratégia de engajamento o manuseio do livro, dos personagens e do cenário criado. Para a representação, a estratégia consistia, inicialmente, na narração da história pela professora, seguida de uma narração coletiva com a turma. No entanto, as crianças se envolveram tanto com a proposta que narraram e dramatizaram a história por conta própria, sem precisar do auxílio da docente. O estudante-alvo também participou ativamente, sem necessidade de adaptação individualizada.

No Caso 2, realizado no quarto ano do ensino fundamental, a professora utilizou a fábula “O Rato do Campo e da Cidade” para promover o reconto, incentivando a socialização e a expressão oral dos estudantes. Como estratégia de engajamento, as crianças puderam manusear livremente o livro, os personagens e o cenário. Como apresentação do conteúdo, a professora narrou a fábula com o apoio do livro. Por fim, como estratégia de ação e expressão, a atividade culminou no reconto da fábula para outra turma da escola. Os resultados evidenciaram que essa abordagem diferenciada estimulou o envolvimento dos estudantes.

No Caso 3, em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, a atividade de Língua Portuguesa abordou elementos da narrativa. Após a explicação da professora, os estudantes, em grupos, deveriam escrever um texto incorporando tempo, espaço, personagens e conflitos. Para o estudante público da Educação Especial, a diferenciação do ensino foi no uso de material: ele utilizou o computador em vez de caderno e caneta. Os registros no Diário de Campo da docente indicam a contribuição significativa e o envolvimento do estudante-alvo na escrita coletiva.

À vista disso, os estudos de caso apresentados na investigação de Zerbato e Mendes (2021) destacam que os pressupostos teóricos do DUA, aliados à colaboração promovida pelo programa de formação, revelam-se ferramentas poderosas para impulsionar a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas. Em outras palavras, indicam que, em vez de desenvolver atividades exclusivas para o estudante da Educação Especial, a implementação de abordagens pedagógicas diversificadas e variadas para o ensino do currículo a todos os estudantes resulta em efeitos imediatos e eficazes.

Referente ao estudo V, Prais e Vitaliano (2021) investigaram a eficácia de um processo de formação continuada em serviço baseado no DUA com 13 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, visando aprimorar a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A abordagem utilizada foi a de pesquisa colaborativa, o estudo foi conduzido em quatro etapas: sensibilização dos participantes, levantamento das necessidades formativas, desenvolvimento de um programa de formação e avaliação final. A análise de conteúdo e episódios revelou que o processo formativo contribuiu significativamente para melhorias nos planos de aula e nas práticas pedagógicas das docentes, evidenciando um aprimoramento geral na qualidade do ensino, não apenas para estudantes com NEE, mas para todos os estudantes.

O estudo VI de Zara, datada no ano de 2022, trata de uma dissertação de mestrado, apresentou uma proposta de formação com base na teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e no Ensino Diferenciado (ED) a fim de criar possibilidade para um processo educacional com maior eficácia para o público heterogêneo nos contextos de ensino.

De tal maneira, realizou-se uma formação com professores atuantes em uma clínica de atendimento multidisciplinar. A clínica contempla uma equipe de psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicomotricista e professores que desenvolvem atendimento com crianças e adolescentes com

diferentes necessidades (dificuldades ou transtornos emocionais, de aprendizagem e neurodesenvolvimento).

O último grupo mencionado, os professores, são os sujeitos que participaram da pesquisa. O grupo de professores atuantes no processo de aulas individuais ou com a organização de pequenos grupos de estudantes, de maneira mais precisa os grupos eram formados de três a nove estudantes. A proposta de aulas surgiu no ano de 2018, após verificada a necessidade dos pacientes da clínica relacionada às demandas acadêmicas. Assim, os cursos extracurriculares passaram a ser desenvolvidos e envolviam: habilidades emocionais, empreendedorismo, práticas para vida, além de leitura e interpretação.

A proposta dos cursos extracurriculares surge, pois, tem-se a necessidade de momentos formativos para os professores que desenvolviam as atividades educacionais. Nesse sentido, a formação proposta teve como foco práticas inclusivas para ampliar o repertório dos professores para o trabalho com um público diverso. A proposta formativa foi pautada na modelização de práticas, trabalhos em grupos, seguidos de reflexões dos docentes sobre todo o processo que tiveram como referência a própria prática.

No que se refere à organização da formação, esta foi estruturada em sete encontros no ano de 2021 com o intervalo de um mês para ocorrência de cada encontro. Os encontros foram estruturados com o tempo de 2h e 30 min para desenvolvimento da proposta, o intervalo de tempo entre os encontros permitiram uma ampla discussão sob a organização do ensino produzida pelos professores para promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida. O formato se deu de forma presencial, híbrida ou somente virtual em decorrência da situação pandêmica em virtude da COVID-19.

Os professores participantes totalizaram nove, além da diretora da clínica e três monitoras das atividades de casa. Dentre os nove professores, cinco foram selecionadas para compor a pesquisa, considerando o critério de participação nos encontros formativo, de modo que foi necessário assiduidade de 86% para compor a pesquisa.

Para análise dos dados, considerou-se portfólios online dos professores, relatos escritos que foram registrados pelos professores em plataformas online de cada encontro. Além deste, dados dos encontros provenientes das reflexões produzidas, constituídas de mensagens verbais e não-verbais com uso de fotografias. Um outro instrumento, foram entrevistas realizadas a alguns meses do término do processo formativo. Esse instrumento possibilitou compreender as

impressões dos profissionais acerca do curso, os limites, os desafios e os aspectos positivos.

Assim, avaliar as potencialidades da proposta desempenhada.

Os resultados apresentam aspectos benéficos no processo formativo, dos quais, o processo reflexivo da prática dos professores foi um ponto vital para produzir mudanças no ensino, assim tornou-se um aspecto propulsor da efetividade do ensino. Nesse ensejo, a estruturação da formação nas etapas de modelização das práticas, o portfólio, o grupo de discussão das práticas efetivadas foram fundamentais e efetivas na formação.

No processo, os professores tiveram a oportunidade de reflexão sobre a própria prática, seu papel docente de maneira estruturada e a partir disso reorganizar o processo de escolarização pensado nas individualidades, necessidades e possibilidades dos estudantes dentro de uma prática de ensino inovadora que se relaciona com uma proposta de acessibilização do ensino em um ambiente composto um público heterogêneo (Zara, 2022).

A análise dos estudos demonstrou a funcionalidade do processo formativo no âmbito inicial, graduação, e continuada, atuação junto a prática. Nessa visão, os resultados vão de encontro com a literatura ao apresentar a necessidade de investimentos no aspecto formativo para instrumentalizar os profissionais no ou para o processo prático (Glat; Pletsch; Fortes, 2007).

Ao considerar as diferentes nuances que se apresentam nos contextos de ensino, tornar a proposta educacional inclusiva compreende a reconfiguração do processo de escolarização que perpassa pela reconstrução das intervenções a partir do conhecimento dos professores e demais profissionais do ensino (Glat; Pletsch; Fortes, 2007; Glat; Garcia, 2006). As propostas formativas delineadas produziram modificações nos contextos de ensino para reduzir barreiras na escolarização não limitadas ao público da Educação Especial, são intervenções que preconizam um ensino com melhor qualidade para todos.

No que se refere a formação continuada, alimentar pesquisas que aproximam teoria e prática para a funcionalidade do processo formativo evidenciam a avaliação da construção de processo diante das necessidades apresentadas pelo público (Glat; Pletsch; Fortes, 2007; Glat; Garcia, 2006).

A integração eficaz entre formação inicial, graduação e continuada é essencial para melhorar a prática educativa. Investir em processos formativos, ajustados às realidades dos contextos de ensino, promove uma educação mais inclusiva e de maior qualidade para todos os estudantes. A interação contínua

entre teoria e prática, aliada à adaptação das estratégias pedagógicas, é fundamental para atender às necessidades reais dos estudantes e elevar os padrões educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos demonstrou a eficácia dos processos formativos tanto na formação inicial, durante a graduação, quanto na formação continuada, que acompanha a prática profissional. Esses processos contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais, permitindo aos educadores adaptar-se às demandas da sala de aula e implementar estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes. Além disso, destacam-se como fundamentais para promover a reflexão crítica e a constante atualização dos docentes, garantindo um ensino de qualidade que atenda às necessidades diversificadas dos alunos ao longo de suas trajetórias educacionais.

As propostas formativas delineadas a partir da perspectiva do DUA produziram modificações significativas nos contextos de ensino, com o objetivo de reduzir barreiras na escolarização, beneficiando não apenas o público da Educação Especial, mas todos os estudantes. A formação deve incluir a aplicação de princípios do DUA, como a oferta de múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, permitindo que os alunos acessem o conhecimento de maneira que faça sentido para eles.

Por meio de uma formação contínua e reflexiva, os educadores estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios da inclusão, desenvolvendo competências essenciais para criar um ambiente escolar que realmente acolha e apoie todos os estudantes em sua jornada de aprendizado. Essa formação deve ser caracterizada por um processo colaborativo, em que os professores têm a oportunidade de compartilhar experiências, discutir práticas pedagógicas e refletir sobre suas abordagens.

A reflexão crítica também desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo que os educadores avaliem constantemente suas práticas e identifiquem áreas de melhoria. Essa autoavaliação é fundamental para o desenvolvimento profissional e para a adaptação de abordagens que atendam à diversidade do corpo discente.

Ao mesmo tempo, a pesquisa destaca importantes implicações para o futuro, sugerindo a necessidade de ampliação da formação docente em outros

municípios. Essa expansão não apenas enriquecerá o conhecimento e as habilidades dos educadores, mas também terá um impacto significativo na prática em sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Côrrea. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPN-QdGrvQZtBz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de jul. de 2024.

BRITO, Ana Karolina Alves; SANTOS, Joselene Vieira. Contribuições da Psicologia para a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: Uma revisão integrativa. **Revista Sistemática**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 737–755, 2024. DOI: 10.56238/rcsv14n3-023. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/RCS/article/view/5187>. Acesso em: 09 ago. 2024.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/> Acesso em: 09 ago. 2024.

COSTA, Aguida Luiza Dias da. **Transtorno do espectro autista: a linguagem como instrumento de inclusão social e educacional**. 2023.101f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6198>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Costa, Angelo Brandelli; Zoltowski, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: Koller, Silvia Helena.; Couto, Maria Clara Pinheiro de Paula; Hohendorff, Jean Von (orgs) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700406&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane Souza. Educação Inclusiva & especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em 08 de jul. de 2024.

MORAES, Marcelo Rodrigues de; HUMMEL, Eromi Izabel.; SILVA, Eliane Paganini da. Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico: concepções dos docentes das salas de recursos multifuncionais. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 40-66, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8103040. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1594>. Acesso em: 09 ago. 2024.

NELSON, Loui Lord. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Paul. H. Brookes Publishing Co. 2014. 151p.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1910>. Acesso em: 19 ago. 2024.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Formação docente para práxis inclusivas subsidiada pelo desenho universal para a aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 226-239, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57043. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57043>. Acesso em: 19 ago. 2024.

RODRIGUES, T. D. DE F. F.; OLIVEIRA, G. S. DE; SANTOS, J. A. DOS. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021.

SOUZA, Euclélia Cunha de. A interface através da acessibilidade e do conteúdo programático inclusivo adaptado no Ensino Básico de Educação . **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 8, p. 230–251, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/205>. Acesso em: 09 ago. 2024.

TAVARES, Lídia Mara Fernanda Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS,

Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de jul. de 2024.

TEODORO, Ana Flávia. **Adaptação curricular**: repensando processos pedagógicos relacionados à formação docente na prática inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2024

ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. **Tese (Doutorado em Educação Especial)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

PERFIL DO PROFISSIONAL DE APOIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Marília Carollyne Soares de Amorim¹

Mariana Ferraz²

Beatriz Vieira Barone³

RESUMO

No contexto das reformas educacionais, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pontuou como objetivo o acesso, a participação, a aprendizagem e a continuidade do processo de escolarização nos diferentes níveis do ensino. Para tal organização e considerando a heterogeneidade do público que pode requerer diferentes suportes durante esse processo firmou-se apoios, dentre estes, o profissional de Apoio à Inclusão Escolar a ser incorporado no contexto da sala de aula regular em situação de necessidade. Nesse propósito, o objetivo deste trabalho foi analisar a partir da literatura vigente a funcionalidade do serviço do profissional de apoio à inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Os resultados apontam as diferentes incompreensões sobre a função deste profissional, a nomenclatura indefinida, divergências no desenvolvimento do trabalho com a equipe profissional, para além disso, aposta-se em uma proposta formativa que englobe no seu contexto maior visibilidade ao profissional como integrante de rede de apoio para contribuir com o desenvolvimento dos estudantes nos sistemas de ensino, desde que bem estruturado e de maneira cooperativa com os demais profissionais da unidade de ensino. Ressalva-se a crescente discussão de estratégias para fomentar clareza e compreensão acerca da atuação do profissional de apoio à inclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Especial, Escolarização, Apoio escolar.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, mariliaamorim@estudante.ufscar.br.

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, mariana.ferraz@estudante.ufscar.br.

3 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, beatriz.barone@estudante.ufscar.br.

INTRODUÇÃO

A inclusão na escolarização no Brasil é uma afirmação da política nacional em seu aspecto cultural, social e educacional que almeja assegurar a todos os estudantes o direito de aprender e participar juntos aos seus pares em diferentes ambientes (Brasil, 2008). As diretrizes educacionais é o direito primordial do país preconiza a inclusão ideal das pessoas com deficiência no ensino regular desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). No entanto, foi por meio da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que o Brasil começou a debater a universalização da educação e a implementar políticas nas escolas de educação geral inclusiva, o que culminou na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A inclusão escolar é um princípio essencial na busca pela igualdade na educação, visando assegurar que todas as crianças, sem distinção de suas características individuais, desfrutem de uma educação de excelência. Esse conceito reconhece a pluralidade de habilidades, talentos e demandas dos alunos, empenhando-se em suprimir quaisquer obstáculos que possam obstruir sua completa participação no cenário educativo (Alexandrini; Brandl, 2023; Marqueti; Silva; Baptista, 2020).

A efetiva implementação da inclusão escolar enfrenta uma série de desafios, pessoas com deficiência frequentemente deparam-se com obstáculos físicos, arquitetônicos e tecnológicos nas escolas, os quais dificultam ou até mesmo impossibilita seu acesso às instalações e ao currículo escolar. Como resultado, o direito à educação para esse grupo é frequentemente negado, contribuindo para a perpetuação da desigualdade educacional. Além disso, a inclusão escolar também confronta questões sociais e culturais. A estigmatização e o preconceito podem criar um ambiente hostil para os alunos com deficiência, tornando desafiadora sua integração social e emocional (Alexandrini; Brandl, 2023).

Capellini e Zerbato (2019) argumentam que a educação das crianças, jovens e adultos público da educação especial (PEE) não deve recair exclusivamente sobre um ou dois indivíduos (como o professor da sala comum e o professor de educação especial). Os autores ressaltam uma tendência significativa de descentralização, enfatizando a importância da colaboração em parceria como o melhor caminho para o ensino e aprendizado em turmas heterogêneas.

Diante do exposto e reconhecida a urgência de efetivar um direito garantido, a literatura ressalta a importância da elaboração de estratégias e serviços

que contemplem a diversidade. Para isso, é essencial o engajamento de diversos profissionais, formando redes de apoio que, unidas, busquem tornar as escolas inclusivas e garantir o acesso, a permanência, o aprendizado e a participação dos estudantes PEE (Brasil, 2015).

À medida que o número de matrículas de estudantes PEE na classe comum de escolas regulares aumenta, surge a demanda por um novo profissional para atender as especificidades desse público, o “profissional de apoio à inclusão escolar” (PAIE - Brasil, 2015).

Desse modo, as características deste personagem foram inicialmente descritas no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que foi mencionado como “cuidador” ou “monitor”, responsável pelo suporte às “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [...]” (p. 17). Até então, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), previa apenas o profissional de apoio pedagógico especializado. À vista disso, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009 (Brasil, 2009), manteve as mesmas diretrizes estabelecidas pela política de 2008, embora não tenha designado uma denominação específica para essa função.

Com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) em 2010, foi publicado uma Nota Técnica SEESP/GAB nº19/2010 (Brasil, 2010) sobre o “profissional de apoio”, mantendo a função de suporte aos cuidados básico e sugerindo que, se necessário, o apoio poderia ser individualizado de acordo com as necessidades do estudante. Entretanto não foi definido o perfil e o responsável por contratar esse apoio, bem como garantir as suas condições administrativas.

A Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), propôs o “acompanhante especializado” para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), que para além dos cuidados básicos, acrescentou a responsabilidade pelo suporte à comunicação e interação social desse público. Lopes e Mendes (2023) acreditam que esse profissional não é o mesmo do PAIE, visto que o termo “especializado” implica que se tenha uma formação específica. No entanto, as autoras afirmam que os textos são vagos e sem detalhes, gerando diferentes interpretações.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) garantiu obrigatoriamente o “profissional de apoio à inclusão escolar” em unidades escolares que demandam desse suporte, com sua atuação designada às atividades de vida diária, sem

exercer funções de outros profissionais legalmente estabelecidos, em outras palavras, foi excluída de sua responsabilidade a função de apoio pedagógico.

À vista disso, nota-se que a regulamentação desse profissional ainda é fantasma no país, visto que não foi definido o perfil, o processo de contratação, as condições de trabalho e as atribuições de responsabilidade desta função. Assim, para garantir a PNEE (Brasil, 2018) os municípios têm adotado estratégias de baixo custo, aderindo uma variação de termos, como por exemplo, cuidador, agente de inclusão, profissional de apoio, estagiário de inclusão, auxiliar de vida escolar, auxiliar de ensino, acompanhante e dentre outros (Martins, 2011; Lopes; Mendes, 2023).

Nessa visão, diante de uma vasta nomenclatura e em relação a diversidade da função que exerce, existe inconsistência na formação exigida que, atualmente, contempla a área da educação ou saúde, dos quais, poderão ter educação básica completa, ou graduação completa ou ainda estarem em formação acadêmica (Bezerra, 2021; Lopes, 2018). Em meio ao acervo de recomendações, apresentam-se lacunas em diversos aspectos para exercer a função, desse modo, no contexto prático estes profissionais podem receber atribuições que se relacionem a responsabilizar-se de maneira integral com orientações didático-pedagógicas, desresponsabilizando os docentes sobre a execução do processo de escolarização (Bezerra, 2021; Caldeira; Paraíso, 2022).

Nesse viés, a estruturação do processo educacional na perspectiva inclusiva pressupõe pensar um trabalho para atender as especificidades dos estudantes com a presença dos apoios quando necessários, contudo, orientações, definições da função e como fazê-la precisam ser postas em evidências para discussões que fundamentam um trabalho com melhor qualidade para viabilizar acesso ao estudante PEE. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar a partir da literatura vigente a funcionalidade do serviço do profissional de apoio à inclusão escolar.

MÉTODO

Para atingir o objetivo deste estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Para Martins e Theóphilo (2016, p. 52) “uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas”. Tal ação objetiva conhecer, fazer uma análise e explorar contribui-

ções sobre a temática em estudo, constituindo-se meio imprescindível para o processo de formação científica (Martins; Theóphilo, 2016).

A proposta de pesquisa aqui delineada com o formato bibliográfico fundamenta-se na identificação e análise do estágio atual do conhecimento sobre a temática em estudo (Gil, 2017; Martins; Theóphilo, 2016) para munir-se de informações que provoque os leitores e assim contribua na formação de novos saberes para a condução de ação no contexto escolar na perspectiva inclusiva.

Para realizá-la partiu-se de um processo cuidadoso para captura dos dados que possibilitasse a verificação das discussões envolvidas com incoerências, contradições e proposições para funcionalidade em meio ao contexto. O processo dividiu-se em etapas: 1) busca em bases de dados confiáveis para a produção do acervo inicial; 2) leitura prévia para seleção do material; 3) leitura seletiva; e 4) leitura reflexiva, (Andrade, 2010). A última etapa possibilita a realização de uma leitura com maior profundidade para seleção das informações que comporão a pesquisa, nesse sentido, é a parte que requer maior cuidado e rigor na análise das informações para posterior contribuição dos pesquisadores.

Nessa consideração, compõem essa pesquisa os principais autores que debatem a temática do profissional de apoio à inclusão no contexto brasileiro. Foi dedicada uma leitura detalhada para seleção das abordagens referentes à temática para desenvolver um trabalho sobre elas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à escolarização de alunos público da Educação Especial diferentes profissionais atuam para assegurar a funcionalidade do processo educativo em contexto escolar. Dentro desta rede, o profissional de apoio à inclusão escolar, de acordo com a nota técnica 19/2010 do MEC/SEESP, figura como parte do quadro de profissionais das unidades de ensino para colaborar no apoio em atividades de locomoção, higiene, alimentação, na impossibilidade da realização por estes alunos (BRASIL, 2010; LBI, 2015).

No contexto escolar, contudo, o desempenho das funções desse profissional ainda consta com diferentes problematizações acerca da nomenclatura e atividades específicas a serem realizadas desde a proposição da Política Nacional da Educação Especial - PNEEPEI vigente (Bezerra, 2020; Caldeira; Paraíso, 2022). Nesse aspecto, as modificações acontecem em decorrência de cada espaço e as condições de empregabilidade de cada sistema de ensino,

ocasionando a não uniformidade das funções de um agente específico para contribuir com a inclusão escolar do público com maior necessidade de apoio para realização de determinadas atividades e assim promoção de acesso aos serviços com qualidade (Bezerra, 2020).

Em relação ao processo de empregabilidade, Lopes e Mendes (2023) realizaram um estudo com 30 profissionais de apoio à inclusão escolar em cinco municípios, sendo três da Bahia e dois de São Paulo. Desse modo, constataram que em apenas uma cidade os profissionais eram contratados por meio do setor de Educação Especial. Nas demais regiões, o processo de recrutamento e contratação era administrado por empresas terceirizadas.

Diante disso, este cenário é marcado pela inexistência de um processo seletivo com normativas que definem as competências e características mínimas desses profissionais. Dentre as formações exigidas, encontram-se desde nenhum requisito de escolarização, perpassando pelo nível médio completo até os estudantes de pedagogia (Bezerra, 2020; Lopes; Mendes, 2023). Em um município incluíram nos pré-requisitos ser maior de 21 anos e ter um curso de cuidador oferecido por uma empresa privada (Lopes; Mendes, 2023).

As nomenclaturas também variam, compreendendo entre auxiliares/ estagiários, auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), cuidador, auxiliar de vida escolar (AVE) e estagiários de inclusão. Nota-se que nenhum município adotou o termo vigente na LBI. Ademais, em algumas regiões houve o reaproveitamento da função do ADI, mas que agora passaram a ser específicos para os estudantes público da educação especial (Lopes; Mendes, 2023).

As autoras apontam que na maioria das localidades os profissionais receberam orientação das atividades apenas no ato de contratação, outros assumiram a função sem conhecimento das atividades que iriam desempenhar. Em apenas um município a empresa terceirizada para contratação promoveu um curso de formação de 15 dias em um centro de acompanhamento da inclusão, já em outro município havia uma pessoa da Secretaria de Educação responsável por realizar a ponte com a empresa terceirizada por esse processo de recrutamento e seleção do pessoal de apoio (Lopes; Mendes, 2023). Sobre o processo de terceirização Bezerra (2020), ressalta:

[...] esse sujeito fica em uma posição ambígua no contexto escolar, pois não sabe se responde ao sistema de ensino onde presta serviço ou à instituição contratante. É um agente educacional,

mas, ao mesmo tempo, um terceirizado que vive a precariedade dessa condição (Bezerra, 2020, p. 6).

Em colaboração com essa problemática é expressiva a rotatividade desses agentes uma vez que possuem um vínculo contratual (temporário) limitante e frágil ao somar com as contradições que são submetidos no cotidiano escolar, situação que produz negativismo, inconsistências no processo inclusivo (Bezerra, 2020).

Diante da falta de orientação e normativas municipais, este campo tem sido permeado por diferentes desafios, dentre eles, o desvio de função, a seleção de perfil inadequado, a falta de interesse e afinidade, a desistência do cargo, o alto número de rotatividade, e consequentemente, a desvalorização da função (Lopes; Mendes, 2023).

Mediante o exposto, as autoras argumentam que a

[...] empresa responsável pelo trâmite de contratação não parece ser suficiente para acolher e orientar os PAIE. Faz-se necessário que a equipe responsável pela educação especial também se responsabilize pelo acolhimento, pelo acompanhamento e pela supervisão dos profissionais [...] (Lopes; Mendes, 2023, p. 8).

Nesse aspecto, verifica-se a crescente política de privatização dos serviços de inclusão escolar, ou seja, a transferência de atividades educacionais do setor público para o privado, com o objetivo de baratear o custeio destes profissionais. Ademais, constata-se a presença deste serviço como responsabilidade da família, por meio de contratações em vias judiciais. Posto isto, a precarização do serviço dos PAIE é consequência da indefinição na formação, na função e nas formas de contratação, visto que se tornou um “jogo de empurra” da responsabilidade financeira (Lopes; Mendes, 2023).

Martins (2011) buscou investigar a organização do atendimento desenvolvido pelos profissionais de apoio em duas redes educacionais, uma em Florianópolis e outra em São José (Santa Catarina - SC). Participaram 22 profissionais, sendo 17 atuantes no Ensino Fundamental e cinco na Educação Infantil. Ao contrário dos municípios estudados por Lopes e Mendes (2023) que prevaleceu a contratação por empresas terceirizadas, no estudo de Martins (2011) a empregabilidade ocorreu por meio de concurso público e processo seletivo. Também, a formação exigida foi ensino médio em Magistério, ou graduado ou estudante em licenciaturas na área de educação. Em São José ainda foi solici-

tado a habilitação em Educação Especial. Nesse sentido, o aspecto formativo apresenta ausência de regulamentação para exercício da função.

Com relação às atividades exercidas por esses profissionais, Martins (2011) evidencia que as com maior frequência foram: acompanhar as crianças em atividades fora da sala de aula (Educação Física, Artes, Biblioteca e dentro outros espaços), no recreio e atribuições relacionadas ao cuidado (alimentação, locomoção, higiene e cuidado). Por outro lado, as funções com menor recorrência foram aquelas relacionadas ao planejamento de atividades pedagógicas.

Lopes e Mendes (2023) destacaram que em todos municípios pesquisados os profissionais exerciam a função de prestar cuidados básicos de higiene, locomoção e alimentação. Entretanto, constataram depoimentos de resistência por parte de alguns PAIE, visto que se identificavam com as atribuições docentes. Sendo assim, os dados evidenciaram que apesar da legislação brasileira dispor desta função, há uma falta de clareza dos profissionais sobre as atividades que devem exercer na escola. Ademais, ressaltaram que em alguns casos o acompanhamento não era necessário, impedindo o desenvolvimento da independência do estudante e intensificando o estigma da diferença.

Outra função exercida com frequência em quatro cidades pesquisadas pelas autoras foi auxiliar nas atividades pedagógicas. Desse modo, foi revelado que em alguns casos os PAIE desempenhavam o papel de escriba para os estudantes com mobilidade reduzida. Além disso, relataram aplicar atividades totalmente diferentes e descontextualizadas do conteúdo da turma. O papel de motivador/incentivador também foi destacado, narrando que quando este agente de apoio faltava do trabalho os estudantes não realizavam nenhuma atividade em sala de aula (Lopes; Mendes, 2023). No que se refere ao aspecto pedagógico, a própria LBI (2015) elimina, ao desresponsabilizar o PAIE dessa função ou qualquer outra que seja designada ao corpo docente.

Nesse contexto, as autoras argumentam a necessidade de os sistemas de ensino refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, buscando novas estratégias educacionais, como por exemplo, o uso de recursos de tecnologia assistiva, o planejamento baseado nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), o coensino ou ensino colaborativo e a tutoria por pares (Lopes; Mendes, 2023).

Em três municípios pesquisados pelas autoras os PAIE exerciam atividades de auxiliar nos comportamentos desafiadores, com a missão de fazer o estudante permanecer sentado ou retirá-lo da sala em momentos que atrapalhava

os colegas. No entanto, os depoimentos apontam que essas atitudes eram realizadas por intuição ou por orientação do professor regente, pois não recebiam nenhuma supervisão sistemática (Lopes; Mendes, 2023).

As funções exercidas com menor destaque foram auxiliares nas atividades fora da sala de aula, planejar e ensinar e prestar cuidados básicos de saúde. Nesse sentido, as falas dos participantes esclarecem que na ausência do trabalho do professor regente e pela angústia do abandono dos estudantes público da educação especial, decidiam planejar e aplicar atividades em sala de aula. Todavia, as autoras argumentam que “[...] qualquer pessoa que tiver alguém ao lado ajudando pode evoluir em algo, porém ações improvisadas e atividades descontextualizadas e isoladas da turma não condizem com a perspectiva da inclusão escolar” (Lopes; Mendes, 2023, p. 17).

Em uma cidade pesquisada pelas autoras foi destacada a atividade de cuidados com a saúde, como por exemplo, passar a sonda, atuar em casos de crises convulsivas e realizar a troca em banheiros com maca improvisada (mesa e colchão). Os PAIE alegam que não receberam nenhum treinamento, bem como o documento de atribuições não constava essas atividades (Lopes; Mendes, 2023).

Diante desse contexto, no desenvolvimento do processo educativo, os PAIE enfrentam uma série de desafios no exercício de suas funções, que vão desde a gestão do tempo até a adaptação a diversas necessidades dos estudantes. Primeiramente, a diferenciação ou ajustes para promoção do acesso ao ensino para atender estudantes com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem exige um planejamento minucioso e a capacidade de ajustar métodos pedagógicos, de modo que se tais funções ficam a cargo de um profissional, parte da rede de apoio aos estudantes, mas que não fora designado a esta função e não tem esse preparo o desenvolvimento educacional tende a ficar fragilizado.

A estruturação do ensino demanda uma formação específica e contínua e o desenvolvimento de habilidades para lidar com diferentes tipos de deficiência, transtornos comportamentais e dificuldades de aprendizagem (Silva, Freitas; 2023). Essa divergência de compreensão se mantém viva no cotidiano escolar que diante da contratação do PAIE tendem a delegar ou dividir responsabilidades no espaço físico da sala de aula como uma espécie de “auxílio” no transcorrer das aulas, no entanto, em formato de improviso pode resultar em incômodos variados e até mesmo ampliar o processo de exclusão (Bezerra, 2020; Serra, 2017).

Um dos grandes obstáculos é o desvio de função do profissional de apoio na escola, muitas vezes, sendo designados para tarefas administrativas ou outras atividades que não estão relacionadas ao apoio direto aos estudantes PEE. Isso não só compromete a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes que precisam de assistência especializada, mas também sobrecarrega os professores de apoio com responsabilidades que fogem de sua área de expertise. Consequentemente, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem é prejudicada, e os estudantes podem não receber o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A falta de uma definição clara e respeito às funções do profissional de apoio representa um impedimento significativo para a promoção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e eficiente (Fonseca; Bridi, 2016).

A formação e o desenvolvimento profissional contínuo também são aspectos importantes para os PAIE como aos demais envolvidos no processo educativo para alinhar um ensino que atenda o PEE. A educação inclusiva é um campo dinâmico, onde novas pesquisas e metodologias pedagógicas surgem constantemente, sendo assim, os profissionais precisam estar sempre atualizados sobre inovações e estratégias. Isso implica participação em cursos de formação, workshops e conferências, além de uma leitura constante de publicações especializadas. No entanto, disponibilizar tempo e manter recursos para essas atividades pode ser desafiador, especialmente em contextos escolares onde o ritmo de trabalho é alto e os recursos são escassos (Lima, 2018).

A carga emocional das atividades trabalhistas pode ser bastante significativa para conduzir uma organização do processo educativo no ambiente escolar que preconize um alinhamento entre profissionais, função e atendimento. A relação entre PAIE e alunos, frequentemente, com laços estreitos, pode gerar um estresse emocional adicional ao verem seus desafios diários e não ter orientação específica para lidar e nem alinhamento do professor regente da turma que em diferentes momentos pode nutrir um menor apoio ao estudante por manter no espaço escolar o PAIE como responsável por esse processo (Mata *et al.*, 2015).

Nesse ambiente, o cuidado com o bem-estar dos estudantes, muitas vezes, se estende para além do ambiente escolar, exigindo que o pessoal de apoio lide com questões que vão desde problemas familiares até situações de saúde mental. A resiliência emocional e a capacidade de autocuidado são essenciais para evitar o esgotamento profissional (Mata *et al.*, 2015).

A comunicação no ambiente escolar e a colaboração entre professores, administradores escolares e pais constitui-se em desafio importante para concretizar um processo inclusivo. Em meio a esse processo, o pessoal de apoio adquire a atuação de intermediário, mantendo a inter-relação para que as necessidades dos estudantes sejam compreendidas e atendidas por todos os envolvidos no processo educacional. Isso inclui a elaboração de relatórios detalhados sobre o progresso dos estudantes, a participação em reuniões de equipe e a adaptação de planos de ensino individualizados (PEIs) em conformidade com as políticas escolares e as expectativas dos pais (Silva, Freitas; 2023).

Com as exigências de um sistema que preze por um processo inclusivo delegar funções que seriam de exclusividade do corpo docente e demais agentes educacionais a ao PAIE é fator contributivo para precarização da educação a partir da eliminação de um direito de ter a estruturação de um ensino e acompanhamento de um processo de forma mais estruturada, com a participação de uma equipe que reconheça suas funções e conduza em tal formato (Bezerra, 2020; Martins, 2011; Caldeira; Paraíso, 2022).

No que se refere aos recursos no ambiente escolar existem diferentes limitações para obtê-los, o que representa mais um desafio para proposição do acesso à escolarização. Muitas escolas enfrentam restrições orçamentárias que impactam diretamente a disponibilidade de materiais educativos e tecnologias assistiva, essenciais para contribuir com o ensino de estudantes com necessidades. Os PAIE muitas vezes precisam ser criativos e proativos na busca de recursos alternativos, seja por meio de doações, projetos de financiamento coletivo ou colaborações com organizações não governamentais. A gestão eficaz desses recursos, juntamente com a capacidade de inovar e adaptar o ensino é crucial para que de maneira conjunta proporcione um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz (Lima, 2018).

Por fim, a inclusão dos estudantes PEE no ambiente escolar é um objetivo que traz desafios consistentes. Nesse contexto, as redes de ensino devem trabalhar para promover a acessibilização do processo de escolarização, bem como nutrir um espaço inclusivo com boa convivência com os pares. Isso envolve a sensibilização e a educação da comunidade escolar sobre a importância da diversidade e da inclusão, bem como a implementação de estratégias que fomentem um ambiente acolhedor e respeitoso. Confrontar preconceitos e estigmas, tanto entre estudantes quanto entre colegas de trabalho é uma tarefa constante que requer paciência, dedicação e uma abordagem empática. Nesse

sentido, a criação de uma cultura escolar inclusiva, onde todos os estudantes se sintam valorizados e parte integrante da comunidade, é fundamental para o sucesso educacional e pessoal dos estudantes (Lima, 2018).

O PAIE desempenha papel valioso na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. A formação desses profissionais é um elemento imprescindível para o sucesso de suas funções (Caldeira; Paraíso, 2022; Marqueti; Silva; Baptista, 2022). É necessário fornecer orientação especializada que aborde não apenas as teorias pedagógicas, mas também estratégias práticas para lidar com uma variedade de especificidades, propor o desenvolvimento de habilidades específicas para conduzir a função.

As funções do PAIE constituem-se como essencial para o desenvolvimento dos estudantes PEE, ao atuarem como apoio e intermediários entre os estudantes, os professores e os pais garantem que as necessidades específicas dos estudantes sejam compreendidas e atendidas. Esses profissionais contribuem para promoção da inclusão, trabalhando para criar condições de acesso do estudante à proposta educativa.

Nesse contexto, o PAIE é pilar fundamental para uma educação que proporcione acesso e participação. Sua formação, bem como dos demais profissionais da escola conduz um processo para a superação de desafios e a execução de funções em formato mais adequado (Caldeira; Paraíso, 2022). É vital que os sistemas educacionais e as escolas em específico reconheçam a necessidade de criar normativas para conduzir o trabalho destes profissionais, além disso, valorizar o trabalho desses profissionais, oferecer suporte necessário para que possam desempenhar suas funções de maneira eficaz.

Investir na regulamentação e aspecto formativo não é apenas uma questão de justiça, mas também uma estratégia essencial para garantir o desenvolvimento pleno e equitativo de todos os estudantes ao conduzir a organização de um serviço que contribua de maneira adequada para inclusão dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição da escolarização em formato inclusivo pressupõe ir além de manter os estudantes no ambiente escolar requer a organização do ensino e serviços para que a estruturação da proposta educativa permaneça acessível às diferentes condições e necessidades dos estudantes.

Nessa consideração, a rede de apoio aos estudantes desde que estruturada de maneira adequada, com vista a atender as reais necessidades que se apresentam no contexto de ensino produzirá efeitos grandiosos que se relacionam com o desenvolvimento educacional e consequentemente produzir crescimento para estes sujeitos em outros aspectos.

Em meio a esse processo, o profissional de apoio à inclusão é parte colaborativa dessa rede de apoio do qual os estudantes possuem direito de obtê-lo em condição de necessidade. Contudo, existem diferentes compreensões sobre a função deste que prejudica fortemente a funcionalidade do serviço a ser ofertado.

Viu-se que a adesão da nomenclatura, formação e funções são organizadas em decorrência de compreensões distintas sobre quem é esse profissional, tal questão produz mal-estar e pode levar a demandarem atribuições didático-pedagógicas sob incubência dos professores, ou seja, profissionais formados para esse fim.

Diante das inconsistências sobre as exigências formativas, o modo de atuação constitui-se em necessidade de diretrizes específicas que regulem a função do PAIE para garantia de um processo educacional que assegure o acesso dos estudantes com necessidade de apoio no ambiente escolar. Nesse viés, reorganizar o espaço escolar perpassa por deixar claro os papéis dos profissionais que deste espaço devem ser parte, o fazer para contribuir com o processo inclusivo.

Em meio a esse processo educacional, estratégias precisam ser desenvolvidas para organizar um ensino em que todas as suas etapas componham um conjunto de ações alinhadas ao objetivo maior que é promover participação e aprendizagem de todos os alunos que desse ambiente são parte. Assim, a rede de apoio é um dos braços para desenvolver um processo inclusivo.

Desse modo, ao considerar a ausência de regulamentação sobre o PAIE que tem produzido tamanhas divergências prejudica a proposição de um serviço com teor contributivo ao apoio específico sobre certas demandas do alunado no processo educativo. Vê-se que os serviços precisam estar acompanhados de determinações claras, orientações e indicativos de acompanhamento do processo.

De tal forma, uma rede de apoio com orientações específica e ciente de sua função pode fazer diferença positiva na comunidade escolar, contudo, a implementação de ações precisa englobar os demais agentes da comunidade

educativa para compreender a funcionalidade do PAIE dentro do processo, bem como desenvolver com êxito nas próprias funções.

As inconsistências que permeiam o contexto escolar preconizam a necessidade progressiva de aproximação de estudos que conduzam a novas estratégias para incorporar no ensino. Metodologias que possam fortalecer a ajuda mútua entre os próprios sujeitos, para que se vejam como parceiros em processo cooperativo em sala de aula. A medida que novas maneiras de ensinar sejam apreendidas pelos profissionais, facilitará a proposição do ensino, de maneira a desvinculá-los de uma transferência de responsabilidade pelo processo a outros profissionais, ainda que aconteça de maneira inconsciente ou em casos pontuais.

A discussão da temática aqui dispensada demonstrou que ainda é escasso o acervo de informações sobre o PAIE, principalmente, para formar uma base para futuras pesquisas relacionadas sobre o tema. Provocar discussões sobre a temática colabora com a comunidade educativa para munir-se de informações para conduzir o processo de ensino de maneira mais adequada e junto à comunidade acadêmica provocar novas discussões para delineamento de um processo que se ocupe com cada sujeito da comunidade escolar. Os sistemas de ensino precisam buscar formas que regulamente o profissional de apoio e instrumentalize de maneira conjunta os demais profissionais nos contextos de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ALEXANDRINI, Fabio.; BRANDL, Edenilson. Promovendo igualdade na educação - inclusão escolar e diretrizes futuras. **Revista de Extensão e Iniciação Científica da Unisociesc**, v. 11, n. 1, 18 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19**, de 8 de setembro de 2010, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibp-cajpcglclefindmkaj/https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abril. 2024.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CALDEIRA, Maria Caroline da Silva; PARAISO, Marlucy Alves. Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores/as. **Revista Educação Especial**, dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978055/313169978055.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2024.

FONSECA, Manoela; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino. In: ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, XI, 2016, Curitiba. **Anais... Curitiba**, Paraná: UFPR, 24 a 27 de julho de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**. Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2018. 219f.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 14 ago. 2023.

MARQUETI, Mônica Grazieli; SILVA, Carla Maciel; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Políticas de Inclusão Escolar: quais direcionamentos para o apoio pedagógico no contexto brasileiro? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1577, setembro de 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Carol/Downloads/10+15835+RIAAE+v17+n3+2022+PT.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2024.

MARTINS, Sílvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓFILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MATA, Lourdes; PEIXOTO, Francisco; MONTEIRO, Vera; SANCHES, Cristina; PEREIRA, Marisa. Emoções em contexto acadêmico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 4, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1050>. Acesso em: 19 maio 2024.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão – nº 13.146/2015. **Polêmica**, 17(1), 27-35, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/28294/20330>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, Denise Aparecida de Resende; FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Crenças e práticas pedagógicas de professoras apoio: um estudo em um município

de Minas Gerais. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 8, 2023. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/9040. Acesso em: 18 maio 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

A FUNCIONALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Mariana Ferraz¹
Beatriz Vieira Barone²
Marília Carollyne Soares de Amorim³

RESUMO

A integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas de ensino integral apresenta um desafio significativo, pois estudantes que frequentam este regime podem enfrentar dificuldades em participar do AEE devido à necessidade de sair das aulas regulares para receber suporte especializado. Assim, este trabalho teve como objetivo analisar com base na literatura atual os desafios enfrentados pelos professores e estudantes durante o AEE em escolas de tempo integral, bem como a funcionalidade do serviço. O trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Identificou-se que os estudantes matriculados nesse regime enfrentam desafios consideráveis ao acessar o AEE, devido à necessidade de sair das aulas regulares. Isso acarreta em interrupção do fluxo educacional, perda de conteúdo curricular e, em alguns casos, um estigma associado à separação da turma. Os professores também enfrentam dificuldades durante o processo, lidando com questões logísticas e adaptando suas práticas pedagógicas para acomodar as necessidades individuais dos escolares. Apesar desses desafios, a pesquisa destaca a importância funcional do AEE, fornecendo suporte especializado essencial para os estudantes público da educação especial. É essencial repensar estratégias para

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;
- 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), beatriz.barone@estudante.ufscar.br;
- 3 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mariliaamorim@estudante.ufscar.br;

integrar efetivamente o AEE na rotina escolar integral, garantindo acesso equitativo e minimizando impactos negativos na aprendizagem dos estudantes. Este estudo contribui para uma compreensão mais profunda dos obstáculos enfrentados pela integração do AEE em escolas de tempo integral, destacando a necessidade de abordagens inovadoras e práticas recomendadas para garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes no ambiente educacional.

Palavras-chave: Educação Especial, Ensino Integral, Público da Educação Especial, Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Na primeira metade do século XX no território brasileiro, a Educação Integral foi concebida e idealizada pelos pioneiros do Movimento Escola Nova. Desse modo, educadores como Anísio Teixeira, Mário de Andrade e Darcy Ribeiro defendiam que esse projeto seria fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito, dado que impactaria em sua dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural. À vista disso, a Educação Integral foi considerada como “[...] um caminho para garantir uma educação de qualidade [...]” (Gouveia, 2006, p. 84).

O artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 alega que a jornada mínima no ensino fundamental será de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, podendo ser progressivamente ampliada em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Com o passar do tempo, essa proposta foi sendo amplamente discutida e estruturada como política pública pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse cenário, pode-se citar o Programa Mais Educação, que determinou a Educação Básica em tempo integral, aquela de “jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o período letivo compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2010).

Assim, os princípios desta política integrava além da ampliação da jornada de trabalho, condições necessárias para uma formação mais abrangente, envolvendo práticas sobre educação ambiental/sustentável; educação em direitos humanos com ênfase na diversidade étnica-racial; promoção da saúde com enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes; integração entre escola e comunidade e dentre outros objetivos (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) determinou diretrizes, metas e estratégias entre os anos de 2014 e 2024, sendo que a meta seis preconizava “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014a).

Também, a Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, com o objetivo de criar matrículas na educação básica em tempo integral em todas etapas e modalidades, priorizando as escolas

que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023).

Ao considerar o princípio e que todas as crianças precisam aprender juntas as políticas públicas preconizam a organização de práticas e de procedimentos pedagógicos que atenda a diversidade de necessidades sejam elas comportamentais ou cognitivas (UNESCO, 1998) no contexto escolar e fora deste.

Com a política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI/2008 que orienta ações para elaborar proposta de ensino para inclusão do público da educação especial (PEE) no contexto da sala de aula comum, das quais indica a matrícula do público na sala de aula comum com frequência no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O serviço é parte do processo de inclusão e constituiu-se como uma das ações para prover condição de escolarização, dentro das diversas ações no campo pedagógico, estrutural e administrativa para fortalecer o acesso e participação (Sala; Moneno; Duarte, 2020; Pasian; Mendes; Cia, 2017). Nesse sentido, é um dos serviços, para colaborar na produção de acesso à proposta educacional com vistas a eliminação de barreiras para que a escolarização transcorra alcançando todas as necessidades dos educandos.

O AEE é um serviço parte da Educação Especial que tem como função identificar, elaborar e organizar diferentes recursos para promover a acessibilidade no contexto educacional, o fator principal é a eliminação de barreiras para uma participação plena, equitativa ao considerar as características específicas do escolar como suas necessidades e potencialidades. Dessa maneira, tende a complementar e suplementar o processo formativo dos estudantes com necessidades para que alcancem a autonomia e independência em diferentes contextos (Brasil, 2008).

O AEE tem como proposição o atendimento no contraturno escolar e ao participar desse serviço o estudante possui dupla matrícula, ou seja, na sala de aula regular e no AEE que funciona na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), situação que influencia em maior número de recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB distribuído para as instituições escolares (Gomes-Silva; Mendes, 2023a).

O funcionamento do AEE se dá com a utilização de procedimentos, equipamentos e materiais específicos para eliminar barreiras e permitir a plena participação dos estudantes na proposta curricular, de maneira colaborativa com os professores do turno regular, uma vez que para frequentar o AEE tem-se

como pré-requisito a presença em sala de aula regular (Gomes-Silva; Mendes, 2023a; Sala; Moreno; Duarte, 2020).

A legislação enfatiza que tanto o AEE quanto a educação integral são direitos das crianças e adolescentes, e que não devem ser vistos como opostos um ao outro. Em outras palavras, estar matriculado na educação integral não significa que o estudante perde o direito ao AEE, nem estar matriculado no AEE- implica em não ter direito à escola com jornada estendida (Sotero; Cunha; Garcia, 2019).

A orientação dada às escolas de educação integral aponta a necessidade de explicitar em seus projetos pedagógicos as especificidades, necessidades e condições para a participação dos escolares PEE, sobre as quais o AEE se baseia e se articula. Isso reafirma que tanto o AEE quanto a educação integral são direitos simultâneos e devem ser articulados, mas não aborda detalhadamente como essa integração pode ser organizada em termos de tempo e espaço, garantindo que o AEE seja complementar ou suplementar, e não substitutivo, à escolarização (Sotero; Cunha; Garcia, 2019; Gomes-Silva; Zerbato; Pietro, 2024).

Não há uma regulamentação que estabeleça claramente em que tempo e espaço do AEE é garantido e organizado para os estudantes PEE matriculados na educação integral. A legislação reconhece que tanto o AEE quanto a participação nas propostas curriculares são direitos dos escolares, entretanto não especifica de que maneira esses direitos devem ser exercidos no dia a dia das famílias e das escolas (Sotero; Cunha; Garcia, 2019).

A falta de uma regulamentação clara sobre a organização do AEE para os escolares PEE na educação integral levanta diversas questões e desafios. Sem diretrizes definidas sobre tempo e espaço para o AEE, há uma incerteza sobre como conciliar as necessidades específicas dos estudantes com as demandas do currículo regular. Isso pode resultar em dificuldades na implementação efetiva do AEE de forma complementar e suplementar às atividades da sala de aula comum, comprometendo o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os escolares. Além disso, a falta de orientações claras pode levar a disparidades na oferta e na qualidade do AEE entre diferentes escolas e regiões, ampliando as desigualdades educacionais. Dessa forma, este estudo tem o objetivo de analisar com base na literatura atual os desafios enfrentados pelos professores e estudantes durante o AEE em escolas de tempo integral, bem como a funcionalidade do serviço.

MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de acordo com Martins e Theóphilo (2016, p. 52), “uma pesquisa bibliográfica busca explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas”. Essa abordagem tem como objetivo principal conhecer, analisar e explorar as contribuições relacionadas à temática em estudo, representando um recurso fundamental para o desenvolvimento do conhecimento científico (Martins; Theóphilo, 2016).

A proposta de pesquisa delineada neste trabalho, com um formato bibliográfico, teve como base a identificação e análise do estado atual do conhecimento sobre a temática em estudo (Gil, 2017; Martins; Theóphilo, 2016). A finalidade foi reunir informações que possam instigar os leitores e, assim, contribuir para a formação de novos entendimentos, orientando ações no contexto escolar sob uma perspectiva inclusiva.

Para realizar a pesquisa, foi adotado um processo meticuloso para a coleta de dados, visando a identificação de discussões envolvendo inconsistências, contradições e proposições para a funcionalidade no contexto em questão. Esse processo foi dividido em etapas: 1) busca em bases de dados confiáveis para a obtenção do acervo inicial; 2) leitura inicial para seleção do material; 3) leitura seletiva; e 4) leitura reflexiva (Andrade, 2010). A última etapa possibilita uma análise mais aprofundada para a seleção das informações que serão incorporadas à pesquisa, sendo, portanto, a fase que demanda maior cautela e rigor na análise dos dados para a contribuição subsequente dos pesquisadores.

Dentro desse escopo, esta pesquisa abrange os principais autores que discutem a temática. Uma leitura minuciosa foi dedicada à seleção das abordagens relacionadas ao tema, visando desenvolver um estudo aprofundado sobre elas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O direito à educação especial estar assegurado na legislação com a indicação de diversos serviços e de apoios especializados, como medidas de acessibilidade, adaptação de recursos e orientação aos professores, disponíveis no contexto da educação integral, contudo, ainda há uma lacuna nas orientações legais quanto à organização e oferta do AEE, distinta das atividades realizadas na sala de aula regular.

Nessa consideração, o AEE, serviço complementar e suplementar as necessidades, existe recurso que demanda tempo e espaço para que se aprenda a utilizá-los de forma funcional e garantam acessibilidade nas atividades da classe comum, como é o caso do ensino e aprendizagem do Braille, o uso de tecnologias assistivas (Sotero; Cunha; Garcia, 2019). Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI:

O atendimento educacional especializado 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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008).

O serviço de apoio especializado colabora para o acesso, permanência e a participação do público da educação especial no processo de aprendizagem e assim o seu desenvolvimento no contexto educacional, de maneira interligada com os profissionais e professores da sala de aula regular para produzir funcionalidade e tornar acessível a proposta de ensino ao público (Sala; Moreno; Duarte, 2020; Sotero; Cunha; Garcia, 2019). De tal forma, é parte significativa para viabilizar o processo de inclusão (Sala; Moreno; Duarte, 2020).

No que se relaciona ao atendimento, este pode se dar na SRM da própria unidade de ensino, desde que no contraturno ou em espaço conveniados com a secretaria de educação como os centros de atendimento para funcionalidade do AEE. Em relação ao aspecto financeiro, distribuição de recursos, o estudante matriculado no AEE passa a computar dupla matrícula para a rede de ensino pública (Sotero; Cunha; Garcia, 2019).

O formato do AEE e orientações na legislação se relacionam ao processo vigente no contraturno e demais modalidades, já para o AEE no contexto da escola integral, formato em que a escolarização se estende para dois turnos, visando ampliar as oportunidades educacionais, não são descritas diretrizes detalhadas acerca da funcionalidade do processo, situação que pode acentuar os desafios na implementação devido à complexidade das demandas e à necessidade de um processo eficaz para garantia do currículo escolar.

De acordo com Moll (2012) a educação no contexto de escolas de tempo integral amplia-se a jornada escolar para proporcionar experiência educacional aos estudantes para que a partir da implementação de instrumentos reforce o

aspecto cultural e reflita na redução da desigualdade, prevendo uma formação enriquecida por abranger no currículo arte, ciência, trabalho, dentre outros campos. A política educacional prevê a expansão curricular a partir da diversificação de atividades no âmbito escolar em diferentes campos.

Dentre esse processo, para a oferta de AEE em tais escolas ampliam-se as complicações ao considerar as indicações da legislação para a oferta do AEE no contraturno escolar para o PEE, prevista na política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (Gomes-Silva; Zerbato, 2024).

Nesse âmbito, instrumentalizar o desenvolvimento através de maior tempo escolar requer organizar os serviços do qual os estudantes necessitam e possuem direito em recebê-lo para continuar obtendo na jornada de ensino diária. No quesito orientação do AEE em tempo integral fica assegurada por meio da nota técnica Nota Técnica nº 62/2014 que “cabe a cada instituição prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades articuladas ao atendimento educacional especializado, visando promover condições de plena participação dos estudantes com deficiência, em igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2014b).

A orientação reafirma o direito ao AEE por estudante cuja necessidade se faz presente, contudo, não assegura orientações para a organização dentro desse processo (Sotero; Cunha; Garcia, 2019). Com esse viés, o AEE na escola de tempo integral os desafios se relacionam ao tempo e espaço em será desenvolvido o AEE, a adequação dos recursos humanos e materiais para atender à diversidade de necessidades dos escolares, especialmente em ambientes onde o número de estudantes com necessidades educacionais específicas é elevado e que todos estejam submergidos em atividades designadas no planejamento do tempo estendido na escola (Sardagna; Several; Rech, 2023; Sotero; Cunha; Garcia, 2019; Gomes-Silva; Zerbato; Pietro, 2024).

A garantia da sincronização entre o AEE e as atividades da escola de tempo integral pode ser complexa ao exigir uma coordenação cuidadosa entre professores da sala de aula regular e professores especializados para garantir que os estudantes recebam o apoio necessário sem interromper o fluxo das atividades educacionais (Gomes-Silva; Mendes, 2023b). Nessa consideração, outras alternativas para oferta do AEE em escolas com o tempo de ensino integral precisam ser consideradas, uma das alternativas apresentadas na literatura é o AEE no formato colaborativo. Sobre essa organização é necessário definir o processo educacional colaborativo como um formato em que o ensino se dá de maneira conjunta com o professor especialista e professores da sala de aula regular,

nessa organização do trabalho pedagógico o ensino é estruturado desde o planejamento, execução e a avaliação do processo entre os dois profissionais de maneira ativa para ser desenvolvido no âmbito da classe comum (Vera Capellini; Ana Zerbato, 2019).

A literatura tem avançado sobre as práticas do ensino colaborativo para atender a diversidade nos contextos de ensino em sala de aula regular, contudo, ainda são muitos desafios que precisam ser vencidos para organização de novas estratégias para a funcionalidade do ensino e apoio mais efetivo ao PEE. Na proposta de escola de tempo integral a atuação na sistemática colaborativo apresenta-se como promissora para a realidade. Para esse processo, a imersão na estruturação do ensino e nas possibilidades para a disponibilidade de estratégias benéficas para o desenvolvimento das habilidades requer o envolvimento em diferentes frentes para esse processo, dentre estes, o financiamento, a contratação de profissionais, a formação continuada, além de diferentes recursos.

Santos e Queiroz (2018) apontam que a falta de financiamento é responsável pela precarização do serviço oferecido em tempo integral e pela dificuldade de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na educação em tempo integral. Nesse sentido, a falta de orientações definidas para a funcionalidade do AEE em tempo integral implica em tamanho desencontro que resulta em prejuízos para os estudantes, de maneira assertiva, as orientações para o serviço em ambientes emergido pelo processo educacional em formato integral implicaria na demanda de financiamento, ou seja, adequações para viabilizar o funcionamento do serviço.

Dentre outras questões e para além do financiamento, adequações para garantia do direito à educação ao PEE, é importante considerar que a formação contínua dos professores, tanto os da sala regular quanto os especializados, é fundamental para que haja uma efetiva colaboração e troca de conhecimentos sobre práticas que correspondam às necessidades educacionais e resultem no processo de inclusão (Medeiros, 2023). A capacitação profissional, seja em escolas integrais ou demais formatos de ensino, pode proporcionar aos professores as habilidades necessárias para identificar as necessidades específicas de cada escolar e organizar suas práticas pedagógicas que se alinhem aos conjunto de necessidades e possibilidades do alunado.

Outro desafio é a infraestrutura escolar adequada, fator essencial na implementação do AEE no ensino integral. A falta de espaços adequados e equipados para a realização de atividades complementares, como salas de recursos mul-

tifuncionais, pode limitar a eficácia das intervenções planejadas, bem como a disponibilidade de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados, essencial para a inclusão de estudantes com deficiência, porém, muitas escolas enfrentam desafios para adquirir e manter esses recursos devido a restrições orçamentárias (Braz, 2023).

Nesse processo, é necessário considerar um conjunto de ações para o processo inclusivo que envolve-se com diferentes ações, desde o aspecto pedagógico, estrutural e administrativo que envolverá todos os profissionais no contexto escolar e a parte deste para organização de um projeto educacional (Sala; Moreno; Duarte, 2020).

A construção de um projeto educacional inclusivo deve contemplar uma abordagem holística que promova a colaboração entre professores, gestores, famílias e a comunidade. Isso envolve a adaptação do currículo, a adequação dos espaços físicos e a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. É preciso implementar estratégias de formação contínua e suporte pedagógico para os educadores, garantindo que estejam preparados para promover práticas inclusivas efetivas. Dessa forma, a educação inclusiva se torna um esforço coletivo e sistemático, visando a equidade e a qualidade no atendimento a todos os estudantes (Sala; Moreno; Duarte, 2020).

O estudo de Gomes-Silva e Mendes (2023a) teve como finalidade analisar a oferta do AEE em escolas de tempo integral do município de São Paulo. Para tanto, contaram com a participação de professores de sala comum, professores de AEE e profissionais atuantes na gestão escolar. Dessa maneira, as autoras argumentam que uma das possibilidades construídas foi a oferta do AEE Colaborativo. Nesse contexto, o AEE é

desenvolvido dentro do turno, articulado com professores de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Professor de AEE (São Paulo, 2016, p. 05).

Diante do exposto, os participantes afirmaram que a implementação do AEE Colaborativo mudou a perspectiva de atuação docente, visto que permitiu identificar as potencialidades dos estudantes e tornar as aulas acessíveis e inclusivas (Gomes-Silva; Mendes, 2023). As informações se encontram com os dados

de Sala, Moreno e Duarte (2020) que trata do AEE colaborativo como possibilidade para manter o serviço adicional ao público na condição de escola integral, assim prover condição de acesso e participação. Para a efetivação, é fundamental a parceria entre o professor especializado, professor de ensino comum e o coordenador pedagógico no planejamento das aulas baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Gomes-Silva; Mendes, 2023).

Em 1999, surgiu nos Estados Unidos, o conceito de *Universal Designer Learning* (UDL), o qual foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (Cast, 2013). Assim, adotaram como referência os edifícios realizados pela arquitetura com o conceito de *Design Universal*, que tinha como finalidade projetar de espaços para que todos tivessem acesso, sem restrições. Nesse cenário, pode-se citar a rampa, a qual pode ser utilizada por todas as pessoas independente de sua condição física (pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida, idosos, pessoas obesas e mães com carrinho de bebês).

Dessa maneira, no âmbito da educação, o DUA adota como princípio fundamental o planejamento e o acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Assim, contraria a abordagem de adaptação curricular ou a aplicação de atividades específicas para determinados estudantes público da Educação Especial, sugerindo a reflexão sobre formas diversificadas e variadas de ensinar o currículo (Alves; Ribeiro; Simões, 2013). Em outras palavras, ao invés de planejar um material exclusivo para um estudante com deficiência, o DUA propõe práticas universais, isto é, disponibilizar o mesmo material para todos.

Alves, Ribeiro e Simões (2013) argumentam que o DUA tem como base três princípios. O princípio da representação refere-se ao reconhecimento da informação a ser apreendida. O princípio da ação e expressão são as estratégias utilizadas para o processamento desta informação. Por fim, o princípio do engajamento é a motivação do estudante com a informação. Mediante o exposto,

o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios de educação inclusiva, uma vez que se entende que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e os ritmos de aprendizagem (Zerbato, 2018, p. 61).

No que se refere ao AEE colaborativo, a conexão com a proposta corrente na sala de aula regular deve ser uma premissa para focar em intervenções que transponham os desafios do estudante e a oportunidade do AEE colaborativo que favoreça o estímulo e a construção de práticas pedagógicas diversificadas para o ensino (Sala; Moreno; Duarte, 2020).

Ao mesmo tempo, nesse formato de AEE colaborativo, a pesquisa aponta os principais desafios, dentre eles, a falta de uma sistematização de tempo e espaço suficiente para o planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades entre os professores de ensino comum e os especializados. Também, em alguns casos a relação entre os profissionais não é de paridade, mas hierárquica, dificultando a parceria verdadeira (Gomes-Silva; Mendes, 2023a).

Portanto, nota-se que as políticas educacionais em diferentes níveis (nacional, estadual e municipal) frequentemente enfrentam conflito como resultado de uma falta de diretrizes claras e consistentes para a implementação do AEE Colaborativo. Essa inconsistência permite diferentes interpretações e práticas nas escolas, fator que compromete a eficácia do AEE. De toda forma, é imprescindível estímulo a serviços que prezam por sala de aulas que se apresentem enquanto espaço inclusivo, que desenvolvam o processo educacional de maneira a envolver a todos.

Sendo assim, superar esses desafios é de extrema necessidade para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados asseguram que no contexto das escolas de tempo integral o serviço de AEE apresenta diferentes insistências para a funcionalidade. Os desafios permeiam o processo e a possibilidade para ocorrência de uma organização do ensino que gerencie no formato de escola integral um atendimento com qualidade requer modificações da estrutura educacional.

As modificações se relacionam desde as orientações na legislação vigente, a organização da proposta de ensino e acompanhamento de todo o processo, bem como suporte aos profissionais, ou seja, uma interligação entre diferentes esferas que transcende o ambiente escolar, mas o tem como foco do processo para possibilitar o desenvolvimento educacional que resulte na participação ativa dos estudantes.

Ao considerar como viável o trabalho integrado entre os professores da turma regular e o professor do AEE em formato colaborativo se vê a possibilidade de intervenções que atendam os estudantes PEE ao pautar-se na organização de um planejamento que fundamentalmente se estruture nas características dos escolares e ao conhecer esse quadro de necessidades até mesmo antecipe dificuldades e atue para transpassar estes desafios na organização de práticas pedagógicas e metodologias para o ensino.

No processo educativo ainda é constante a transferências de responsabilidades para a reorganização de processos, para o investimento em serviços que contribua para a garantia do acesso aos estudantes com maior necessidade a escolarização. Nessa visão, o acompanhamento e a formação contínua são braços do processo educacional, uma vez que mesmo o impulsionamento dos sistemas de ensino com possível indicativo, envolvido com a conscientização para o trabalho colaborativo é necessário ofertar condições para a funcionalidade do serviço.

Nesse aspecto, o serviço de AEE no contexto das escolas de tempo integral precisa de um plano discursivo para análise das possibilidades de seu funcionamento para garantir o direito dos estudantes e organização de um processo que respeite as individualidades e por meio deste promova adequações para reduzir barreiras na aprendizagem e assim acesso na proposta educacional. A literatura apresenta estratégia para o formato, pautando-se no AEE colaborativo com o suporte entre os profissionais para garantia de um processo de ensino com qualidade.

Portanto, assegurar a funcionalidade do AEE em escolas de tempo integral exige um esforço colaborativo e coordenado entre todas as partes envolvidas no processo educacional. Isso inclui a implementação de políticas públicas que apoiem a formação contínua dos educadores, a adaptação da infraestrutura escolar e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis. É essencial promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e reconheça a importância do AEE para o desenvolvimento integral de todos os escolares. Com isso, é possível construir uma educação inclusiva de qualidade, que atenda às necessidades específicas dos estudantes PEE e lhes proporcione oportunidades equitativas de aprendizagem e participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555**, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024) e dá outras providências. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Nota Técnica nº 62. Organização do atendimento educacional especializado na educação integral. Diretoria de Políticas de Educação especial. Brasília, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e a Lei nº 14.172 de 10 de junho de 2021. Brasília, 2023.

BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. **Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual**. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em 02 de julho de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral. **SciELO**, 2023a. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7704>. Acesso em 02 de jun. de 2024.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; ZERBATO, Ana Paula; PIETRO, Rosângela Gavioli. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 40, p. 281-299, jan./abr. 202. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1899/1243>. Acesso em 27 de junho de 2024.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; Mendes, Enicéia Gonçalves. Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Integral. In: **ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023b. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/politicas-publicas-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-e-i?lang=pt-br>. Acesso em: 04 jun. 2024.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. In: CENPEC, 2006. Educação integral. São Paulo: CENPEC. **Cadernos CENPEC**, n.2, 2006, p. 77-85. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128>. Acesso em: 04 jun. 2024.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEDEIROS, Sônia Azevedo de. **Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual**. Orientador: Flávia Roldan Viana. 2023.

246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de pesquisa**, 47 (165). Julho de 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?lang>. Acesso em 02 de jun. 2024.

SALA, Marcos Elias; MORENO, Kênia Santos; DUARTE, Amanda Aparecida Pereira. Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral. Revista **Caderno do Aplicação**, v. 33, n.1, Porto Alegre, junho de 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/102435/60889>. Acesso em 25 de junho. 2024.

SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE HORÁRIO INTEGRAL. **Anais V CEDUCE**, p. 1-11 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_M D1_SA10_ID993_30042018133509.pdf. Acesso em: 10 un. 2024.

SARDAGNA, Helena Venites; SEVERAL, Rejane da Silveira; RECH, Tatiana Luiza. DEMANDAS E DESAFIOS DE REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A PROMOÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2023.v28.41246. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/41246>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Paulistana. São Paulo, 2016.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: COMO ESSAS POLÍTICAS SÃO IMPLEMENTADAS AO MESMO TEMPO?. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 237–250, maio 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnVZG3yB-b66YFSs/?lang=pt#>. Acesso em: 04 de junho 2024.

ZARBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 p. **Tese** (Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 2 jul. 2024.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: ORIENTAÇÕES PARA OS SISTEMAS DE ENSINO

Leila Costa dos Santos¹
Ana Cristina Santos Duarte²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o discurso da Educação Especial (EE) na Base Nacional Comum curricular – BNCC (2018) e no Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2019) a fim de identificar as abordagens, contribuições e lacunas, uma vez que tais documentos orientam as condições de oferta do ensino para o público alvo da EE. Trata-se de um documento respaldado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (1996) e todos os currículos das redes públicas e particulares devem ter como referência suas orientações para o desenvolvimento de processo de ensino e aprendizagem. Trata -se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com base na análise documental (BNCC e DCRB). Como metodologia de análise utilizou-se as três etapas básicas para análise de conteúdo elencadas por Bardin (1977): (a) pré-análise; (b) exploração de materiais e; (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. Os principais resultados demonstraram evidências de desarticulação a respeito da escolarização do público da EE caracterizados na BNCC e DCRB, os quais comprometem o processo de implementação, tanto pela ausência de referências de documentos legítimos de políticas de educação especial no currículo nacional, assim como na responsabilização das escolas, gestores e professores sem o devido apoio às mudanças. Tais afirmações

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA, leilacosta0@gmail.com;

2 Pós-doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -BA, tinaduarte2@gmail.com.

constituem desafios sociais, econômicos e atitudinais na oferta de um ensino que respeite a diversidade e às diferenças.

Palavras-chave: Educação Especial, BNCC, DCRB, Inclusão Educacional.

INTRODUÇÃO

O currículo nacional intitulado como Base Nacional Comum Curricular – BNCC publicada em 2018 é um documento que estabelece as diretrizes e objetivos para a educação no Brasil, as regulamentações seguem as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 1996 – LDB (1996) sendo obrigatória em todo território nacional. A partir desta referência os estados construíram seus documentos bases. A Bahia construiu o seu Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Nesse contexto, a Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) a nível nacional e no Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2019) no nível estadual deve ser abordada considerando todas as legislações nacionais e estaduais a fim de garantir os avanços das políticas para o Público Alvo da Educação Especial – PAEE. As orientações devem refletir os desafios históricos e assegurar que as instituições de ensino atendam os anseios da sociedade civil pela garantia do direito à educação a partir da promoção da equidade no sistema educacional de ensino.

Desse modo, quais os desafios para o processo de implementação da política para o PAEE na BNCC (2018) e na DCRB (2019)? Desse modo temos como objetivo analisar o discurso da Educação Especial (EE) na Base Nacional Comum curricular – BNCC (2018) e no Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2019) a fim de identificar as abordagens, contribuições e lacunas, uma vez que tais documentos orientam as condições de oferta do ensino para PAEE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com base na análise documental. Como metodologia de análise utilizou-se as três etapas básicas para análise de conteúdo elencadas por Bardin (1977): (a) pré-análise; (b) exploração de materiais e; (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O currículo da Educação Especial, nas últimas décadas têm sido referendados pelo documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI. Este documento, criado em 2008, foi fruto de um longo processo de lutas e debates realizados por diversos movimentos

sociais e instituições preocupadas com a garantia e o direito à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional de ensino.

Desde então, apesar das orientações trazidas pela PNEEPEI (2008), a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios em diversos aspectos, um destes, está atrelada nas diferenças do direcionamento das orientações apresentadas na BNCC (2018) e na DCRB (2019), as quais impactam na compreensão do processo de escolarização para o público alvo da educação especial. A BNCC e DCRB têm papéis fundamentais na definição, organização educacional e das propostas de ensino.

A BNCC começou a ser discutida desde 2015, atravessou dois governos em meios ao processo de impeachment. Em 2016, a 2ª versão foi amplamente divulgada nos seminários estaduais, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em 2017, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que supostamente ouviu a opinião do Brasil em uma nova rodada de seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada e passou a valer em todo território nacional.

O documento propôs um currículo organizado em áreas do conhecimento alinhadas às dez competências gerais – conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e por fim autonomia a serem desenvolvidas ao longo da vida.

As dez competências inseridas em todos os níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e se diluem nas áreas de conhecimentos e no tratamento didático das escolas. A BNCC (2018) definiu competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Assim a BNCC considerou as dez competências como princípio estruturador para o processo de desenvolvimento integral. Revelou de forma explícita o compromisso com a Educação Integral na Educação Básica tendo como princípios

à formação e desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a

dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva . Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

No tópico, “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC” com o subtópico “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade” o texto escrito no documento, assumiu o compromisso com a democracia inclusiva, com a não discriminação e com a diversidade. Entretanto há uma responsabilização das redes de ensino na elaboração de “propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p. 15).

O documento afirmou que a “BNCC e currículo tem papéis complementares” (Brasil, 2018, p.15), contudo exime-se da corresponsabilização no processo de implementação, pois continua mencionando que as redes de ensino, instituições escolares em um processo de envolvimento das famílias e participação da comunidade são responsáveis pela tomada de decisão.

A corresponsabilização deveria ser um compromisso assumido na produção de texto e principalmente, no processo de implementação. A BNCC (2018) é um documento normativo com isso não há prerrogativa no processo de implementação, contudo a omissão dos entes federativos no compromisso com a implementação compromete a atuação das escolas. Ao adotar a educação integral como perspectiva teoria há uma necessidade reestruturação de todo sistema de ensino no que tange à organização do espaço físico, recursos materiais e humanos e formação de professor.

Assim, as condições para a implementação do ensino pautado na Educação Integral tornam-se parte fundamental do processo de educação na e para a diversidade. Entretanto as escolas dependem das políticas de financiamentos na reestruturação da rede principalmente para a formação de professores. Muitas vezes, tais políticas atuam de forma paralela e autônoma desconsiderando às necessidades e particularidades locais.

Esse cenário acentua os desafios no processo de implementação, principalmente na prática pedagógica para o público alvo da educação especial. A forma como a BNCC apresentou a Educação Especial impacta diretamente no processo de inclusão. Desse modo, analisamos os termos comumente usados na Educação Especial citados nas três versões BNCC a fim de compreender as diferenças nas produções dos textos de cada uma das versões.

Tabela 1 - Lista de palavras que aparecem nas versões da BNCC.

LISTA DE PALAVRAS	VERSÃO		
	1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL	05	06	02
PERSPECTIVA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	01	02	-
DEFICIÊNCIA	09	15	04

Fonte: a própria autora.

Comparativamente, na primeira versão da BNCC o termo “educação especial” apareceu cinco vezes, duas delas atrelada ao termo perspectiva inclusiva, uma na conceitualização como modalidade de ensino, duas na descrição de serviços para garantia de acesso ao currículo. Já na segunda versão apareceu seis vezes, duas atrelada com a perspectiva inclusiva, uma como parte integrante da educação comum - modalidade de ensino transversal, duas na descrição de serviços para acesso ao currículo – AEE.

Na terceira versão, a terminologia “educação especial” apareceu apenas duas vezes, uma vez juntamente com outras modalidades de ensino, uma vez na área de ciências da natureza na educação infantil, a educação especial como conteúdo voltado para o desenvolvimento de atitudes de respeito e de acolhimento às diferenças, percepção que vai na contramão da inclusão, uma vez que trata o outro como diferente. As diferenças vislumbradas pelo documento deveriam ser evidenciadas na lei que asseguram a permanência e o processo de desenvolvimento do público alvo da educação especial, a exemplo dos serviços do AEE, na flexibilização curricular e adaptações com a finalidade de equiparação de oportunidades para fins de garantia do processo de escolarização.

O termo “perspectiva inclusiva” surgiu na primeira versão da BNCC como um direito da pessoa com deficiência e como uma perspectiva curricular, das páginas 11 a 14 descreveram sobre os serviços ofertados para esse público. Na segunda versão apareceu duas vezes, uma na descrição na parte da educação

especial como modalidades de ensino, uma na descrição dos serviços ofertados, das páginas 39 a 43. Já na terceira versão o termo “perspectiva inclusiva” não apareceu.

Os termos relacionados à Educação Especial que aparecem na BNCC na primeira versão apesar de descrever sobre os serviços ofertados, não foram evidenciadas as leis que asseguravam tal oferta.

A primeira versão da BNCC não apresentou nenhuma base legal referente à Educação Especial. Na segunda versão, citou o Decreto nº 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Na terceira versão, apresentou a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015, destaca-se o artigo o artigo 28,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” e algumas determinações dos incisos, no inciso I “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”, e o inciso V – “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Destacamos a expressão “aprendizagem ao longo da vida”, pois foi a mesma expressão utilizada no subtítulo do texto de revisão da Política Nacional da Educação Especial, intitulado como “Política Nacional da Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, publicada e revogada no ano de 2020, teve como objetivo de substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Pressupõe-se que o sentido da expressão, aprendizagem ao longo da vida tem o efeito de significado permanência no cuidado. Até os dias atuais há uma correlação entre deficiência e incapacidade, muitas vezes “é difundida a compreensão de que a problemática da escolarização do aluno com deficiência estaria associada a suposta incapacidade e se traduziria em uma palavra: encaminhamento” (Baptista, 2019, p. 7), essa reflexão estaria associada a um tipo de serviço diferenciado ofertado pelas classes especiais.

Desse modo, a ampliação da oferta dos serviços nas classes especial deveria perseguir tal propósito. De modo geral, a BNCC (2018) para educação

especial, exclui, altera e não anuncia leis relativas ao processo de escolarização do público da educação especial. Há uma distorção no entendimento do governo referente às políticas de inclusão. Silva e Santos (2020, p. 594) consideraram que na prática “o Governo não consegue resolver a maioria dos problemas da educação em geral, em muitas escolas faltam estruturas mínimas de funcionamento, fazendo com que esteja longe da realidade das escolas dispor de um atendimento educacional especializado”.

A ausência de apoio do Estado, na reestruturação das escolas, no provimento de recursos e na formação dos professores da classe regular e/ ou para atuar no AEE foi traduzida como a incapacidade da escola de garantir o processo de efetivação da inclusão. Logo após a publicação do documento nacional curricular, no dia 05 de abril de 2018, por meio da Portaria MEC nº 331, o governo federal iniciou uma força tarefa no sentido de subsidiar o processo de implementação da BNCC (2018) em todo Brasil por meio do Programa de Apoio à Implementação – ProBNCC, voltado para as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA

Nesse processo a Bahia, no ano de 2019 oficializou o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, o qual foi organizado em volumes para as etapas do: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, volumes I e II respectivamente. E um volume para tratar exclusivamente sobre as modalidades: Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, justifica-se um aumento significativo de palavras relacionadas à Educação Especial que aparecem ao longo do documento da DCRB (2019). Analisamos os três volumes:

Tabela 2 - Lista de palavras que aparecem no DCRB.

LISTA DE PALAVRAS	VOLUME		
	VOLUME 1 Anos iniciais e finais	VOLUME 2 Ensino Médio	VOLUME 3 Modalidades
EDUCAÇÃO ESPECIAL	10	04	98
PERSPECTIVA INCLUSIVA OU DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	05	01	15
DEFICIÊNCIA	12	14	94

Fonte: próprios autores.

O volume 3, conforme evidenciado no próprio documento, surgiu da necessidade de detalhamento e aprofundamento dos campos teóricos das modalidades: educação indígena, educação do campo, quilombola, educação especial e EJA. Segundo documento do DCRB (2019) na BNCC (2018) as modalidades apareciam nos temas contemporâneos transversais. Desse modo, surgiu a necessidade de ampliar as discussões no sentido de considerar os avanços, conquistas e as especificidades, respeitando as condições identitárias.

Ressalta-se que tais modalidades surgiram no corpo do documento da BNCC (2018) como habilidades e competências a serem desenvolvidas conforme citou o DCRB (2019, p. 15), inferindo que os

temas transversais que dialogavam com as modalidades indígena, quilombola, campo, especial e EJA não traziam o aprofundamento e especificidades necessários para dar conta das singularidades dos sujeitos e atores desses campos, e não conseguiram, diante de tantos outros conteúdos e abordagens com viés mais generalista, conversar profundamente com aspectos relacionados a riqueza cultural, social, regional e identitária dessas modalidades.

A apresentação das modalidades nos temas transversais conduz a ideia de diversidade, apenas no campo conceitual, desconsiderando a condição identitária dos sujeitos dentro das escolas, a identificação das necessidades, particularidades e da valorização das diferenças e acima de tudo na criação das condições para necessárias para o desenvolvimento e atuação nas diversas esferas sociais.

Na modalidade da Educação Especial, o DCRB (2019) inseriu as leis, decretos, diretrizes e notas técnicas que garantiam o processo de escolarização na rede regular evidenciando a perspectiva da inclusão.

Tabela 3 - Legislações e Normativas da Educação Especial na DCRB.

DOCUMENTO REFERENCIAL DA BAHIA – DCRB	
Decreto nº6.949/2009	Ratifica a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência/ ONU
Resolução nº 04/ 2009	Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica .
Resolução 79/2009 CEE	Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para todas as etapas e modalidades da educação básica no sistema educacional de ensino da Bahia
Nota técnica SEESP/GAB/ nº 11, de 7 de maio de 2010	Dispõe sobre orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM) implantadas nas escolas regulares.
Decreto presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre educação especial e atendimento educacional especializado (AEE) e dá outras providências. Revoga o decreto nº 6.571/2008. Dispõe sobre a classe especial nas escolas regulares e escolas especiais e fortalecimento das instituições especializadas
Lei brasileira de inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência).
Documento orientador, de 10 de outubro de 2017	Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia .

Fonte: próprios autores.

A Resolução nº 04 de 2009, reafirmou a perspectiva da educação inclusiva citando a condição complementar e suplementar dos serviços do AEE quando instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, no Art. 5º afirmou que “o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”.

O acréscimo da Resolução 79/2009 CEE inseriu e estabeleceu as normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para todas as etapas e modalidades da educação básica no sistema educacional de ensino da Bahia. Esse documento traduz a intencionalidade da transformação da escola tecendo orientações sobre o ensino inclusivo orientando as instituições a enfatizar “o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar” (Brasil, 2009, p. 8).

A Nota técnica SEESP/GAB/ nº 11, de 7 de maio de 2010, abarcou um conjunto de notas e pareceres técnicos publicados nos anos de 2009 à 2015 pelo Ministério de Educação. Esse documento apresentou grande relevância para Educação Especial, uma vez que compila informações, orientações e esclarecimentos sobre possíveis incongruências que poderiam gerar distorções a respeito do modo como deve conceber o processo educacional das pessoas com deficiências.

De igual modo foi explicitado no Parecer técnico Nº 124 / 2010 / MEC / SEESP / GAB de 16 de agosto de 2010 que construiu a Proposta de Emenda à Constituição Federal Nº 347 - A, de 2009, o qual alterou o parágrafo do inciso III, do art. 208 apresentando a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos.

O Decreto presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 tem um impacto significativo no processo de implementação de políticas públicas para educação especial no que diz respeito participação e responsabilização, destaca-se o art. 5º:

a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Propondo no inciso § 2º:

O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I-aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II-implantação de salas de recursos multifuncionais;

III-formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV-formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva,

particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V-adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI-elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII-estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

A Lei brasileira de inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no parágrafo único reafirmou a responsabilidade de todos no processo de inclusão considerando como “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Principalmente no que tange ao compromisso do Estado assegurado no art. 28. “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015, p. 8).

As Diretrizes da Educação Inclusiva na Bahia, publicado no ano de 2017, “assumiu os princípios da inclusão como marco político, ideológico e pedagógico da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008, p. 11). A inserção desse documento e das legislações que adotam os princípios da inclusão no Documento Curricular Referencial da Bahia apresentou maiores evidências para o processo de implementação da Educação Especial na escola comum.

Por outro lado, a BNCC (2018) por ser resultado de uma elaboração coletiva de múltiplos autores construídos em meios à mudanças nas configurações de política incutiu um desafio a mais. Entretanto, a ausência ou omissão de documentos é sempre uma opção, o sentido atribuído exige tomada de decisão e capacidade de gerenciamento do próprio Estado e indeterminações por parte da rede de ensino. O discurso proferido na BNCC (2018) afeta diretamente a responsabilização do gestor no cumprimento das metas, nesse sentido o documento pode ser entendido como mecanismo de controle.

Vislumbrando um currículo nacional que atenda o PAEE sugerimos uma melhor articulação entre os documentos nacionais e estaduais. A BNCC (2018) expressou um descolamento dos avanços da política pública para a Educação Especial caracterizado pela ausência de documentos importantes. De modo que não se compreende o currículo nacional sem uma evidência clara dos

marcos da política da educação especial, uma vez que tais documentos foram constituídos de elementos essenciais que permitiriam a remoção de barreiras resultados de processos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As distintas compreensões sobre concepções e princípios da educação especial e da inclusão apresentados na BNCC e DCRB comprometem o debate de políticas públicas para a educação especial, na identificação das condições, dimensões e fatores fundamentais para o entendimento de concepções da educação especial, e principalmente no alinhamento do constructo da matriz teórica conceitual que venha subsidiar a garantia do processo de escolarização considerando os compromissos legais e os marcos políticos.

Diante desse desafio considera-se a complexidade de análise de política e dos atores de política no processo de construção e de implementação de currículos pelos sistemas de ensino, uma vez que os textos da BNCC (2018) e DCRB (2019) refletem concepções distintas de Educação Especial. A BNCC (2018) destacou a educação especial muito mais como um conteúdo, habilidade e/ou competência a ser desenvolvida pelos alunos no sentido da diversidade e de aprender a conviver com as diferenças.

O DCRB (2019) visou o processo de mudanças de concepções e, sobretudo na identificação de condições mínimas, fundamentados nas determinações que articulam os objetivos educativos, desenvolvimentos de habilidades e competências previstos na BNCC (2018) em consonância com documentos que assegurassem o processo de escolarização do PAEE na escola comum; Incluiu a concepção da PNEEPEI (2008) para a garantia da oferta obrigatória do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo complementar e suplementar; Evidenciou o currículo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Levantou algumas questões teóricas da educação inclusiva considerando um currículo que respeita às diferenças, identifica as potencialidades dos estudantes e que promova a criação de oportunidades de interação social.

Assim, há evidências de desarticulação a respeito da escolarização PAEE caracterizados na BNCC (2018) e DCRB (2019), o qual compromete o processo de implementação, tanto na ausência de referências de documentos legítimos de políticas de Educação Especial na BNCC (2018), como na responsabilização

das escolas, gestores e professores sem o devido apoio às mudanças. Tais afirmações constituem desafios sociais, econômicos e atitudinais na ofertar de um ensino que respeite a diversidade e às diferenças.

REFERENCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil**. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/> Acesso: 10/03/2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf Acesso em 05 jan. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 05 jan. 2024.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. Ed, Brasília, DF: Corde, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, CNE/CEB 2001. In: _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. p. 68-79. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 06 jan. 2024.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão. Sem o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 05 jan. 2024.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 05 jan. 2024.

_____. 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).**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 05 jan. 2024.

_____. 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: 10 jan. 2024.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, n. 221, p. 12-12, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 10 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.** Brasília: MEC/SEMESP, 2020b. 124p. Disponível em: <https://bit.ly/3wFapYl>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BAHIA. CEE/BA Nº 79/2009 - **Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** (Parecer CEE Nº 170/2009). Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE> Acesso em: 05 de fev. 2024.

DA SILVA, Alliny Kássia; DOS SANTOS, Janete Silva. 40. **A Política Nacional de Educação Especial 2020: como acontecimento enunciativo: efeitos de sentidos do discurso político da Educação ex/inclusiva.** Revista Philologus, v. 26, n. 78 Supl., p. 582-96, 2020.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES AUTISTAS: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ariane Luzia dos Santos¹

RESUMO

As pesquisas envolvendo o ensino da Matemática estão cada vez mais engajadas em ampliar o debate numa perspectiva inclusiva, em particular, para o público com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete de forma permanente a comunicação e a interação social do indivíduo, associado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O presente texto apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, em andamento, realizada com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática para estudantes com TEA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização da pesquisa aqui apresentada foi analisado o material encontrado, a partir dos dados encontrados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) publicadas no ano de 2023. A partir das informações obtidas, pretende-se categorizar as propostas de ensino de Matemática que estão sendo praticadas e surtindo efeito em uma efetiva aprendizagem matemática dos estudantes dentro do espectro autista. Neste sentido, ainda, almeja-se contribuir para propor ações pedagógicas que possam colaborar na aprendizagem significativa da Matemática dos estudantes autistas e ressignificar as práticas docentes dos professores de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Matemática Inclusiva, Autismo, Ensino de Matemática.

1 Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – SP, ariane.santos@unesp.br

INTRODUÇÃO

Diante do aumento nos números das matrículas dos alunos que formam o público elegível para Educação Especial, os professores precisam pensar cada vez mais nas suas práticas pedagógicas, de modo que as mesmas sejam inclusivas. Nesse sentido, os estudos na área de pesquisa da Educação Matemática estão abordando cada vez mais o ensino de matemática para os estudantes de vários níveis de escolaridade com transtornos do neurodesenvolvimento, na perspectiva da educação especial e inclusiva.

De acordo com o DSM – V (APA, 2014, p.31), os transtornos do neurodesenvolvimento são condições que aparecem precocemente no desenvolvimento da criança, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. “Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. ”

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete de forma permanente a comunicação e a interação social do indivíduo, associado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O DSM-V (APA, 2014, p.52) apresenta uma classificação do TEA em três níveis de suporte, a saber, no nível 1, o autista precisa de apoio; no nível 2 há uma necessidade de apoio substancial e o nível 3, precisa de muito apoio substancial para realizar as atividades de vida diárias, como pode ser visto, a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1. Níveis de suporte para TEA

Nível de suporte	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 – Exigindo muito apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos interferem acentualmente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/ dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 – Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contexto. Sofrimento e/ ou dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 1 – Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento, causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado no DSM-V.

Ainda falando da inclusão no ensino de Matemática, segundo Oliveira (p. 35, 2020), a Matemática também deve encaixar-se na perspectiva inclusiva, ou seja, deve alcançar todos os indivíduos, com ou sem deficiência, direcionando educadores ao estudo e compreensão das particularidades dessas pessoas, para serem criadas e implementadas alternativas pedagógicas que possam contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos na sua formação escolar.

Os estudantes autistas são parte do público elegível para educação especial e por lei tem direito a um sistema educacional inclusivo. Concordamos com os autores Takinaga e Manrique (2018) e Ribeiro e Cristovão (2018) quando eles afirmam que é necessário desenvolver estratégias com uma concepção inclusiva no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos com TEA.

Segundo Manrique (2014, p.10) a educação inclusiva se torna uma situação difícil de ser atingida se não há formações inicial e continuada adequadas aos professores que ensinam matemática. É partir de uma formação baseada nas necessidades educacionais específicas dos alunos que o professor tem a possibilidade de realizar um trabalho eficiente voltado a todos os alunos da classe.

De acordo com Costa, Silva e Noronha (2021, p.4), ensinar matemática na perspectiva da educação inclusiva exige uma atualização permanente na formação do professor de modo a considerar cada estudante como um “ser plural, social que possui uma história de vida que norteia seus modos de se apropriar dos conhecimentos científicos escolares.

Aspirar uma Educação Matemática Inclusiva transcorre por vários pontos, dentre elas, Lira, Souza e Silva (2023, p.56) destacam “o processo formativo do professor e a prática pedagógica, no que se contemple um ensino para todos com respeito às diferenças e sem exclusões de qualquer natureza.”

Nesse sentido, o presente texto apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, em andamento, realizada com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática para estudantes com TEA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa aqui apresentada foi analisado o material encontrado, a partir dos dados coletados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) publicadas no ano de 2023.

A metodologia empregada para a realização desta pesquisa foi revisão bibliográfica sistemática. Segundo Castro (2001, p.1 *apud* Cavalcante; Oliveira, 2020, p. 87) uma revisão sistemática é uma revisão planejada com a finalidade de responder uma pergunta específica e que utiliza “métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão”.

A partir das informações obtidas, pretende-se categorizar as propostas de ensino de Matemática que estão sendo praticadas e surtindo efeito em uma efetiva aprendizagem matemática dos estudantes dentro do espectro autista. Neste sentido, ainda, almeja-se contribuir para propor ações pedagógicas que possam colaborar na aprendizagem significativa da Matemática dos estudantes

autistas e ressignificar as práticas docentes dos professores de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) publicadas no ano de 2023, a pesquisa foi feita utilizando as palavras “matemática” e “autismo”. Daí foram obtidos sete resultados, dentre esses foram encontrados 4 dissertações de mestrado profissional, sendo 3 resultados do Mestrado profissional em Matemática em rede nacional (PROFMAT), 1 resultado no mestrado profissional em Ensino na Educação Básica, 1 resultado no mestrado acadêmico em educação em ciências e educação matemática, 1 tese de doutorado em Educação Matemática e 1 tese de doutorado em ensino de Ciências e

Matemática. Os títulos dos resultados e suas palavras-chave correspondentes podem ser vistos, a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2. Dissertações e teses que tratam do ensino de matemática para alunos com TEA.

Resultado	Tipo	Título	Palavras-chave
R1	PROFMAT	Ensino de Matemática como ferramenta para inclusão de crianças autistas no contexto escolar	Autismo; Ensino; Matemática.
R2	PROFMAT	Jogos matemáticos na aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista	Jogos Matemáticos; Educação Inclusiva; Ensino da Matemática; Autismo.
R3	Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica	Gêmeos autistas em processo de alfabetização: linguagem e aprendizagem matemática no ensino regular em Goiânia	Alfabetização matemática; Linguagem; Animação; Gêmeos e Autismo.
R4	PROFMAT	Desafios do Ensino da Matemática para Estudantes Autistas no Contexto da Pandemia Durante o Ensino Remoto	Educação Matemática; Educação Inclusiva; Autismo; Ensino Remoto.
R5	Doutorado em Educação Matemática	O desenvolvimento do pensamento algébrico no âmbito da neurodiversidade	autismo; educação especial; educação inclusiva; matemática; pensamento algébrico.

Resultado	Tipo	Título	Palavras-chave
R6	Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática	Reflexões sobre a neurociência e a educação matemática no ensino fundamental: estudo envolvendo estudantes com transtorno do espectro do autismo	Neurociência; Inclusão Escolar; Funções Cognitivas; Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Matemática.
R7	Mestrado em educação em ciências e educação matemática	A mobilização de ideias-base de Função por estudantes autistas em uma perspectiva inclusiva	Educação Matemática; Teoria dos Campos Conceituais; Ideias base; Inclusão; Autismo.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados da CAPES.

A seguir serão apresentadas as ideias resumidas de cada resultado encontrado na coleta de dados realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) publicadas no ano de 2023.

- **R1 - Ensino de Matemática como ferramenta para inclusão de crianças autistas no contexto escolar.**

Essa dissertação do PROFMAT fez uma investigação em relação à “efetividade de algumas atividades matemáticas aplicadas a crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA)”.

A metodologia usada no estudo foi um levantamento bibliográfico. Segundo o autor Peres (2023) foi observado uma baixa ocorrência de material que explora o tema abordado no trabalho.

Ainda segundo Peres (2023), o trabalho apresenta informações sobre o autismo e sobre as relações estabelecidas diante do ensino da Matemática ao público com essa condição. Uma coisa bem interessante é que o R1 apresenta o Protocolo de Registro e Avaliação de Habilidades Matemáticas (PRAHM), bem como suas características e possibilidades de aplicação.

Peres (2023) afirma que

“A partir da avaliação fornecida por esse instrumento e fundamentado em alguns pressupostos teóricos (construção da autonomia do aluno, aproximação entre Matemática e cotidiano), foram selecionados treinamentos matemáticos que pudessem contribuir com a aprendizagem de alguns alunos com TEA na cidade de Itumbiara-GO. Fazendo uso de um estudo de caso, apresentam-

-se as observações e considerações a respeito da aplicação de quatro atividades assim nomeadas: a) Jogo da memória das formas geométricas; b) Monte seu prato; c) Minimercado; d) Jogo de tabuleiro das formas geométricas. Além do relato das vivências, são fornecidas diversas orientações metodológicas a respeito desses treinamentos, bem como disponibiliza-se material de alguns deles para futuras aplicações e/ou aprimoramentos.”

- **R2 - Jogos matemáticos na aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista**

Essa dissertação do PROFMAT chama atenção para o crescimento da quantidade de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como os mesmos necessitam de atendimento escolar especializado é preciso que a escola passe por mudanças que possam atender as exigências e necessidades desses alunos.

O autor Martins (2023) afirma que essas mudanças devem incluir “os métodos de abordagem utilizados pelos professores para o ensino da matemática, tendo em vista que os alunos autistas apresentam limitações neurológicas, que influenciam na sua maneira de aprender” e que essa condição se torna, algumas vezes, um desafio para os professores alcançarem êxito no ensino desse componente curricular.

O estudo abordou a utilização dos jogos matemáticos, como recurso didático no ensino da matemática para alunos diagnosticados com autismo.

A metodologia usada no resultado R2 foi uma revisão de literatura e discussão de autores. De acordo com Martins (2023), esse levantamento bibliográfico teve como objetivo

“aprofundar o conhecimento sobre as características do TEA, saber como esse aluno se comporta e quais as suas principais dificuldades em relação ao processo de aprendizagem do conteúdo matemático, e, sobretudo, identificar quais os jogos que podem auxiliar os professores de matemática no dia a dia da sala de aula com os alunos autistas.”

O autor Martins (2023) afirma que baseado nos dados da pesquisa, a inclusão faz-se urgente e que os jogos matemáticos são ótimos recursos pedagógicos, se escolhidos de forma bem planejada.

“Diante da pesquisa nota-se que a inclusão é imprescindível e aponta para uma educação que possa oferecer a todos, oportunidades e equidade tornando o processo educacional mais justo perante a sociedade. Conclui-se, a partir das análises bibliográficas que o uso de jogos matemáticos, como recursos pedagógicos, podem facilitar e auxiliar no desenvolvimento do aprendizado da matemática para os alunos com autismo do 5º ano do ensino fundamental, desde que esses jogos sejam escolhidos de forma consciente e planejada com intuito de relacionar os interesses desses alunos com o aprimoramento dos conteúdos ministrado pelo professor.”

- **R3 - Gêmeos autistas em processo de alfabetização: linguagem e aprendizagem matemática no ensino regular em Goiânia**

Essa dissertação no mestrado em ensino na Educação Básica analisou o processo de alfabetização matemática de crianças gêmeas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da utilização de recursos didáticos que atendessem suas demandas educacionais.

Fernandes (2023) afirma que o objetivo era investigar quais características devem conter recursos didáticos capazes de auxiliar no processo de alfabetização e no desenvolvimento da linguagem oral e escrita matemática de irmãos gêmeos com TEA.

O estudo R3 é uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou meios tecnológicos e técnicas de observação e mediação, a entrevista semiestruturada, gravação de áudios, com as professoras regente e apoio, a psicopedagoga, e a acompanhante terapêutica escolar das crianças para coletas de dados, segundo ou autor Fernandes (2023).

A seguir o autor Fernandes (2023) apresenta detalhes práticos sobre a pesquisa:

“Esse primeiro momento, juntamente com as observações na escola campo de pesquisa foram cruciais para criação e desenvolvimento dos Produtos Educacionais, as animações “Beto, o bombeiro” e as Propostas pedagógicas. Os produtos estão disponíveis no canal do YouTube, nos apêndices e no website intitulado: Beto, o Bombeiro: aprendendo sobre grandezas e medidas de capacidade. Os Produtos Educacionais mencionados foram ferramentas de extensão desenvolvidas durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-

Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, que contribuiu tanto nos processos de mediação pedagógica, quanto auxiliou no processo de aprendizagem e desenvolvimento de ideias matemáticas dos gêmeos. Como uma segunda proposta de enriquecimento elaboramos três Propostas Pedagógicas, correspondentes a cada animação, como meio de ofertar informações importantes para os professores e profissionais que corroboram com o processo de linguagem, aprendizagem e o desenvolvimento de ideias matemáticas de gêmeos com TEA”.

O referencial teórico da dissertação R3 foi baseado em Vygotsky e Luria. Dessa forma, os dados foram analisados de acordo com a Teoria Sócio Histórico-Cultural de Vygotsky. A seguir serão apresentadas as categorias de acordo com o autor Fernandes (2023):

“Dessa maneira, os resultados obtidos forneceram valiosas percepções sobre o papel da interação social, adaptação, mediação pedagógica e linguagem na construção do conhecimento matemático e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, a Análise da Categoria 1, descreve a interação social e o conceito de adaptação em Vygotsky relacionados aos gêmeos com TEA em processo de alfabetização; a Análise da Categoria 2, traz aspectos relacionados a aprendizagem do conceito de grandezas e medidas de capacidade e as ideias matemáticas desenvolvidas pelos gêmeos, associando a adaptação e o sistema de signos e símbolos; na Análise da Categoria 3, especificamos sobre as demandas educacionais delineando a mediação pedagógica e o uso de recursos didáticos; finalizamos com a Análise da categoria 4, apresentando um enfoque sobre a linguagem oral e escrita matemática dos gêmeos relacionando a linguagem e o comportamento humano em Vygotsky.”

• **R4 - Desafios do Ensino da Matemática para Estudantes Autistas no Contexto da Pandemia Durante o Ensino Remoto**

O principal objetivo dessa dissertação do PROFMAT, segundo a autora Araújo (2023), é apresentar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a pandemia da Covid-19, através do ensino remoto emergencial.

O trabalho incluiu uma visão histórica da educação inclusiva. Além disso, o Araújo (2023) sugeriu “recursos e atividades pedagógicas que podem ser apli-

cados em sala de aula para estudantes com TEA, contendo assuntos ministrados na Educação Básica pelos professores de Matemática”.

Segundo Araújo (2023) a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e os dados foram obtidos através de uma revisão de literatura disponível em bases como *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *google acadêmico*, internet, portais de artigos digitais e revistas.

- **R5 - O desenvolvimento do pensamento algébrico no âmbito da neurodiversidade**

Essa tese de Doutorado em Educação Matemática, segundo Viana (2023), teve como objetivo geral e objetivos específicos os seguintes fatos:

“ Objetivo geral é estudar o desenvolvimento do pensamento algébrico a partir de um paradigma pautado no movimento da neurodiversidade, e assumindo como objetivos específicos (1) definir os elementos que se mostram no contexto educacional da neurodiversidade como relevantes para uma discussão teórica sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico, e (2) construir um modelo explicativo que possibilite uma discussão mais profunda sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico no âmbito da neurodiversidade”.

Além disso, o resultado R5, segundo o autor Viana (2023), busca responder as seguintes questões:

“Como o pensamento algébrico se mostra nas interações que são construídas com os estudantes identificados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar do sistema público municipal de ensino da cidade de São Paulo (Brasil)? Qual a relevância da percepção no desenvolvimento desse pensamento algébrico?”

O referencial teórico utilizado no resultado R5 é a Teoria da Objetivação, e a metodologia assumida foi uma abordagem fenomenológica, “com dados que foram produzidos no formato de vídeos, fotografias e anotações em um diário de campo, segundo Viana (2023).

A seguir serão apresentados os detalhes práticos da pesquisa do R5 e os resultados apresentados pelo autor Viana (2023):

“São participantes no estudo seis estudantes de duas escolas públicas distintas da rede municipal de ensino da cidade de São

Paulo. A pesquisa se desenvolveu através de três imersões realizadas em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Brasil), onde foram produzidos dados que posteriormente foram analisados na perspectiva da Teoria da Objetivação e da fenomenologia, permitindo a construção de um modelo explicativo para estudo do desenvolvimento algébrico no âmbito da neurodiversidade. No modelo construído, é identificado o que chamamos de projeção, a partir do qual o estudante constrói um primeiro sentido na esfera perceptual a partir dos sinais alusivos que estão no presente imediato e que, por sua vez, apontam para essa projeção.”

- **R6 - Reflexões sobre a neurociência e a educação matemática no ensino fundamental: estudo envolvendo estudantes com transtorno do espectro do autismo**

Essa tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática apresentou os resultados de uma pesquisa, “cujo objetivo é investigar como conceitos matemáticos, abordados no Ensino Fundamental, podem ser (re)construídos a partir de pressupostos da Neurociência com estudantes com TEA”, segundo a autora Brito (2023).

A autora Brito (2023) afirma que realizou intervenções apoiadas nos estudos da Neurociência, levando em consideração o desenvolvimento das funções mentais e cerebrais, com ênfase no campo da atenção e memória. A autora ainda pontuou a importância da Neurociência no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

“A Neurociência e a Pedagogia, em conjunto, podem oferecer potencialidades para o desenvolvimento, respeitando suas especificidades, em especial relacionadas ao processamento matemático, que abrange uma série de funções cognitivas complexas do sistema nervoso central.”

O resultado R6 utilizou como metodologia um estudo de caso que envolveu professoras e monitoras, dois estudantes com TEA, um com grau leve e outro com grau moderado, com o objetivo de “compreender o desenvolvimento do processo de contagem, tendo como ponto de partida os esquemas protoquantitativos e os princípios de contagem”, de acordo com autora Brito (2023). A seguir serão apresentados detalhes práticos da pesquisa relatados pela autora Brito (2023).

“As intervenções aconteceram no Laboratório de Aprendizagem, de uma escola privada de ensino regular. Ao longo da pesquisa, foram trabalhados jogos e atividades que visavam auxiliar nas condições da estrutura de pensamento, aprendizagem, retenção e compreensão, além da aplicação das provas piagetianas, que objetivaram integrar os aspectos do desenvolvimento cognitivo. Também foram realizadas algumas atividades de treino de: memória imediata e tardia, memória visual e atenção, coordenação visuoespacial, coordenação motora fina e visomotora, discriminação visual e números, rastreamento visual e sequência numérica, atenção e cálculo. Nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da análise descritiva interpretativa, com enfoque exploratório e descritivo das experiências no contexto educacional dos participantes da investigação.”

A autora Brito (2023) afirma que o diálogo entre Neurociência e a Educação pode contribuir para auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula, contribuindo para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

“Considerando que os resultados do estudo inferem que estes estudantes respondem melhor à proposta de trabalho por meio de estratégias e recursos de estímulos visuais, exercendo melhor controle atencional para a aprendizagem. Percebe-se que houve um avanço nas habilidades construídas pelas crianças. Percebeu-se a importância do diálogo entre Neurociência aliada à Educação, fundamentada nos conhecimentos neurocientíficos numa abordagem neurobiológica correlacionando o cérebro e a matemática. Entender como a criança aprende e como os conhecimentos da Neurociência podem contribuir no seu desenvolvimento cognitivo, poderá auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula, potencializando a aprendizagem dos estudantes, favorecendo intervenções diferenciadas, considerando as especificidades de cada aluno, além de promover possibilidades de novas formas de aprendizagem por meio da modificabilidade cognitiva.”

- **R7 - A mobilização de ideias-base de Função por estudantes autistas em uma perspectiva inclusiva**

A dissertação de Mestrado em educação em ciências e educação matemática realizou uma revisão bibliográfica e identificou, de acordo com o autor Lepreda (2023) uma carência de estudos teóricos e práticos em relação ao tema da pesquisa.

Segundo Lepreda (2023) objetivo da pesquisa foi identificar “quais ideias-base de função são mobilizadas por estudantes de uma turma de oitavo ano, dentre os quais, dois autistas, na implementação de um conjunto de situações-problema de estruturas multiplicativas.”

Ainda segundo o autor a investigação buscou responder à seguinte questão:

“Que possibilidades e dificuldades a implementação, em uma perspectiva inclusiva, de um conjunto de situações-problema, envolvendo ideias-base de função, apresenta para a identificação e consolidação dessas ideias em estudantes de uma turma do oitavo ano, com dois alunos autistas?”

A investigação realizada, de característica qualitativa, sustentada na Teoria dos Campos Conceituais, de Gérard Vergnaud, Lepreda (2023)

“considerou trabalhos já desenvolvidos e implementados com estudantes não autistas, para desenvolver, como instrumento de produção de dados, um conjunto composto por oito situações-problema, elaboradas de forma a legitimar - no sentido de reconhecer, respeitar e valorizar - as diferenças dos estudantes autistas, objetivando a mobilização das ideias-base de função.”

Lepreda (2023) apresentou em R7 os resultados da sua pesquisa

“apontaram que os participantes da pesquisa mobilizaram as ideias-base de variável, dependência e regularidade, mas apresentaram dificuldades com a generalização. Isso ressalta a necessidade de retomar e aprofundar os estudos com as ideias-base, para sua consolidação, antes da formalização do conceito de função.”

O quadro 3 a seguir apresenta as categorias de propostas de ensino de Matemática para serem trabalhadas com alunos autistas, baseadas no referencial teórico utilizado, coletados nos resultados coletados nos dados da CAPES, considerando o ano de 2023.

Quadro 3. Dissertações e teses que tratam do ensino de matemática para alunos com TEA.

Resultado	Título	Referencial Teórico	Proposta Pedagógica
R1	Ensino de Matemática como ferramenta para inclusão de crianças autistas no contexto escolar	PRAHM	aplicação de quatro atividades assim nomeadas: a) Jogo da memória das formas geométricas; b) Monte seu prato; c) Minimercado; d) Jogo de tabuleiro das formas geométricas.

Resultado	Título	Referencial Teórico	Proposta Pedagógica
R2	Jogos matemáticos na aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista	Revisão de literatura	Jogos Matemáticos.
R3	Gêmeos autistas em processo de alfabetização: linguagem e aprendizagem matemática no ensino regular em Goiânia	Vygotsky e Luria. Os dados foram analisados de acordo com a Teoria Sócio Histórico-Cultural de Vygotsky.	website intitulado: Beto, o Bombeiro: aprendendo sobre grandezas e medidas de capacidade, disponível no canal do YouTube,
R4	Desafios do Ensino da Matemática para Estudantes Autistas no Contexto da Pandemia Durante o Ensino Remoto	Pesquisa Bibliográfica	Atividades propostas no Ensino Remoto.
R5	O desenvolvimento do pensamento algébrico no âmbito da neurodiversidade	Teoria da Objetivação e da fenomenologia, com dados que foram produzidos no formato de vídeos, fotografias e anotações em um diário de campo.	Construção de um modelo explicativo para estudo do desenvolvimento algébrico no âmbito da neurodiversidade. No modelo construído, é identificado a projeção, a partir do qual o estudante constrói um primeiro sentido na esfera perceptual a partir dos sinais alusivos que estão no presente imediato e que, por sua vez, apontam para essa projeção.
R6	Reflexões sobre a neurociência e a educação matemática no ensino fundamental: estudo envolvendo estudantes com transtorno do espectro do autismo	Neurociência Piaget	No Laboratório de Aprendizagem foram trabalhados jogos e atividades que visavam auxiliar nas condições da estrutura de pensamento, aprendizagem, retenção e compreensão. A aplicação das provas piagetianas, Também foram realizadas algumas atividades de treino de: memória imediata e tardia, memória visual e atenção, coordenação visuoespacial, coordenação motora fina e visomotora, discriminação visual e números, rastreamento visual e sequência numérica, atenção e cálculo.
R7	A mobilização de ideias-base de Função por estudantes autistas em uma perspectiva inclusiva	Teoria dos Campos Conceituais, de Gérard Vergnaud,	conjunto de situações-problema de estruturas multiplicativas., envolvendo ideias-base de função.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados da CAPES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem de matemática para alunos autistas pode ser um desafio para profissionais da Educação, mas um dos propósitos da Educação Inclusiva é oferecer oportunidades para que todos os estudantes tenham as mesmas chances de aprender. Entretanto, não basta apenas possibilitar que os alunos estejam em uma mesma sala de aula regular, mas proporcionar oportunidades efetivas para aprender, em particular, aprender a matemática, uma disciplina ainda hoje vista como tão temida por muitos alunos.

Diante dos dados coletados, percebemos que há uma escassez de pesquisas acadêmicas que abarquem os desafios para incluir efetivamente e ensinar matemática para alunos autistas.

Vale ressaltar a urgência de ampliar as pesquisas voltadas para buscar práticas pedagógicas que favoreçam a processo inclusivo do ensino e aprendizagem de matemática para estudantes autistas, considerando que os alunos autistas podem ter dificuldade na linguagem e uma rigidez cognitiva associada, o que tornaria mais difícil um eficiente processo de ensino e aprendizagem de matemática para estes alunos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. S. **Desafios do Ensino da Matemática para Estudantes Autistas no Contexto da Pandemia Durante o Ensino Remoto**. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Federal do Piauí. 2023.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMAERICANA (APA). **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V)**. 2014.

BRITO, S. C. C. **Reflexões sobre a neurociência e a educação matemática no ensino fundamental: estudo envolvendo estudantes com transtorno do espectro do autismo**. Doutorado em ensino de ciências e matemática instituição de ensino: universidade luterana do brasil, Canoas. 2023.

FERNANDES, M. S. V. S. **Gêmeos autistas em processo de alfabetização: linguagem e aprendizagem matemática no ensino regular em Goiânia**. Mestrado

Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2023.

LEPREDA, A. S. R. **A mobilização de ideias-base de Função por estudantes autistas em uma perspectiva inclusiva.** Mestrado em educação em ciências e educação matemática instituição de ensino: Universidade estadual do oeste do Paraná. 2023.

MARTINS, P. L. **Jogos matemáticos na aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista.** Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: universidade federal do Pará - campus castanhal. 2023.

MOREIRA, P. r.; COSTA, E. A. Tecnologia assistiva no ensino da matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Educação Matemática Em Revista**, Brasília, v. 24, n. 64, p. 304-319, set./dez. 2019.

PERES, C. E. A. R. **Ensino de Matemática como ferramenta para inclusão de crianças autistas no contexto escolar.** Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

VIANA, E. A. **O desenvolvimento do pensamento algébrico no âmbito da neurodiversidade.** Doutorado em educação matemática instituição de ensino: pontifícia universidade católica de São Paulo. 2023.

VIANA, E. A.; MANRIQUE, A. L. Cenário das pesquisas sobre o autismo na Educação Matemática. **Educação Matemática Em Revista**, Brasília, v. 24, n. 64, p.252-268, set./dez. 2019.

OLIVEIRA DO NASCIMENTO, J. P.; DE MENEZES, Marcus Bessa. Como pensar em jogos e aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista? **Educação Matemática Em Revista**, Brasília, v. 28, n. 80, p.1-16. jul./set. 2023.

OLIVEIRA, G. S. Ensino de Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva 2020.

RIBEIRO, G. G; CRISTOVÃO, E. M. Um estudo sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na aula de matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 15, n. 20, p. 503–522, 2018.

SILVA CRUZ, J. E.; VIANA, E. A.; MANRIQUE, A. L.; BORGES, F. A. Processo de inclusão de estudantes com diferentes transtornos e a fronteira gerada pelos diagnósticos. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. e020036, 2020.

TAKINAGA, S. S.; MANRIQUE, A. L. Transtorno do Espectro Autista: contribuições para a Educação Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade. **Revista de Educação Matemática**, v. 15, n. 20, p. 483–502, 2018.

PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Paula Roberta Galvão Simplício¹
Thiago Eduardo Freitas Bicalho²
Janaína Diniz Guedes³

RESUMO

Atualmente, a demanda por uma abordagem psicopedagógica institucional direcionada ao Ensino Superior tem se intensificado, especialmente devido ao aumento significativo de alunos diagnosticados com transtornos e dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento. Este estudo tem como objetivo primordial promover uma reflexão abrangente sobre a importância e os desafios da psicopedagogia institucional no contexto do ensino superior, examinando suas diversas perspectivas e implicações na prática profissional do psicopedagogo. Torna-se evidente que esses alunos demandam um suporte individualizado e contínuo ao longo de sua formação acadêmica, almejando alcançar não apenas a inclusão educacional, mas também a inclusão social, com foco na acessibilidade e na mitigação das barreiras atitudinais. A metodologia adotada nesta pesquisa é de cunho qualitativo e descritivo, visando aprofundar a compreensão desse fenômeno complexo e multifacetado. Os resultados obtidos ressaltam a urgência de ampliar os debates e a visibilidade dessa área, enfatizando a necessidade de uma divulgação científica mais abrangente e acessível. Adicionalmente, destaca-se a importância de abordar de forma sistemática questões relacionadas à acessibilidade e inclusão educacional, com o propósito de

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-Ufscar, paularoberta.gs@gmail.com;

2 Mestre em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, contato@thiagobicalho.com.br;

3 Especialista em Psicologia Clínica e Saúde Mental do Centro Universitário Cesmac, napc.janaina@cesmac.edu.br;

assegurar o acesso equitativo e a permanência desses alunos em ambientes universitários que sejam verdadeiramente inclusivos, acolhedores e legitimadores. Dessa forma, é possível contribuir efetivamente para a promoção de uma inclusão social ampla e eficaz, beneficiando não apenas os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas toda a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Psicopedagogia, Ensino Superior, Ensino-aprendizagem, Psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

Refletir acerca da psicopedagogia institucional e seu papel de atuação a partir de uma equipe multiprofissional é uma premissa imprescindível para o fomento da inclusão escolar e acessibilidade com vistas as possibilidades de um processo de ensino e aprendizagem pautado na equidade e na permissão de uma inclusão social.

O apoio Psicopedagógico em uma Instituição de Ensino Superior precisa dispor de um trabalho amplo que contemple o elo de aluno, professores, coordenadores e família é uma tarefa de um olhar de acompanhamento e ações que visem uma Instituição de Ensino Superior inclusiva, receptiva e legítima.

Nesse estudo a reflexão parte da seguinte problemática: de que modo pode se dá a atuação do psicopedagogo no Ensino Superior para uma psicopedagogia institucional legítima? Essa indagação nos trouxe uma inquietação para refletirmos acerca de um tema atual, relevante, progressivo, E muitas vezes tímido no Ensino Superior.

Nesse sentido, podem ser levantadas algumas hipóteses: (1) a atuação do psicopedagogo no ensino superior pode promover uma psicoeducação; (2) a psicopedagogia institucional no ensino superior pode promover habilidades socioemocionais; (3) a psicopedagogia institucional de forma legítima pode promover a inclusão escolar, social e permanência; (4) a psicopedagogia institucional pode oportunizar o acesso e a permanência dos alunos.

Nesse contexto, o estudo tem como objetivo geral refletir acerca da atuação do psicopedagogo no ensino superior e a psicopedagogia institucional de forma legítima a partir das suas perspectivas e desdobramentos. Esse, se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (1) Refletir sobre a psicopedagogia institucional no ensino superior e seus pressupostos; (2) compreender acerca da atuação do psicopedagogo no ensino superior (3) Entender acerca de ideias para intervenções psicopedagógicas.

O estudo se justifica pela necessidade de olhares que se voltem para a psicopedagogia institucional e a atuação do psicopedagogo no ensino superior, um espaço dotado de alunos com particularidades que se constituem de uma nova etapa de autonomia e da procura de um espaço profissional que são carregados de seus anseios e nuances que perfazem as mudanças de fases que permeiam a vida.

Nesse íterim, é de cunho descritivo a metodologia utilizada se apoia em uma abordagem qualitativa (Ludke; André, 2014), sendo de natureza bibliográfica. Procura refletir acerca temática elencada com base em diversos autores e estudos que tratam dessa área.

O artigo está organizado em três seções, a primeira trata sobre a psicopedagogia institucional no Ensino Superior seus pressupostos e definições. A segunda traz o enfoque acerca da atuação do psicopedagogo no Ensino Superior. A terceira aborda a respeito de ideias para intervenções psicopedagógicas que possam auxiliar no elo aluno e instituição de ensino. Por fim, apresentamos as considerações acerca do estudo.

DESENVOLVIMENTO

A psicopedagogia em âmbito institucional revela diversos vieses de atuação, prevenção e intervenção. A reflexão no que concerne o ensino superior se faz necessária devido ao suporte que os alunos dispõem na educação básica, buscam e precisam desse aporte teórico e prático nas instituições de ensino superior, as quais estão recebendo um quantitativo expressivo de alunos com dificuldades, transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento.

Nesse sentido, é relevante promover discussões que contemplem a psicopedagogia no ensino superior e seus desdobramentos. Esse ensino é dotado de alunos que precisam atingir sua autonomia de forma ampla, sobretudo no que se refere a prática profissional. Mas, é necessário o despertar para a atuação psicopedagógica neste espaço educacional, que desponta de professores formados em suas áreas específicas do conhecimento que não passaram por um processo formativo pedagógico que precisam de uma formação continuada e permanente.

Vale ressaltar ainda que não somente esses profissionais, mas aqueles que também são formados em cursos de licenciatura, pois os conteúdos são vistos em uma perspectiva inicial que se não forem resgatados constantemente estão fadados a cair no esquecimento.

PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS E DEFINIÇÕES

A psicopedagogia permeia diferentes âmbitos, dentre eles está a psicopedagogia institucional que desponta uma área que atua entre a educação e

saúde, entendendo os problemas sobre aprendizagem de crianças a adultos, atuando desde a prevenção até a intervenção junto a professores, gestores e alunos. Psicopedagogia é uma área que estuda o processo de aprendizagem humana (Visca, 1987)

Assim, o campo de atuação da psicopedagogia conforme o Código de Ética do Psicopedagogo em seu artigo primeiro classifica a psicopedagogia como

Um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender (ABPp, 2011, p.1).

A psicopedagogia possui um campo vasto de atuação, bem como é de suma importância e significação ao passo que trata da aprendizagem e suas dificuldades em um viés diagnóstico, avaliação, prevenção e intervenção.

Nesse contexto, Portilho elenca o objetivo da psicopedagogia como

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo- o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...] (2003, p.125).

Desse modo, entendemos que a psicopedagogia tem como foco principal o estudo e o trabalho voltado a área da aprendizagem e cognição que se interligam a fatores sociais, culturais, antropológicos, emocionais, comportamentais; de tal maneira que esses fatores podem interferir em nossa aprendizagem. Por exemplo, quando estamos tristes, ansiosos, eufóricos como conseguimos nos concentrarmos para aprender?

Ainda, em consonância com Pontes retrata que “a atuação psicopedagógica na escola implica num trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional” (2010, p.418) Visando um trabalho além dos alunos,

intervindo junto ao suporte pedagógico aos professores, coordenadores e a gestão para que se trabalhem de forma conjunta e coesa em prol de uma inclusão escolar e social, bem como a busca por um processo de ensino e aprendizagem de sucesso próximo a esses alunos.

De uma forma genérica Bossa pontua que “os teóricos argentinos consideram como objeto de estudo ou o pilar base da psicopedagogia “a aprendizagem com seus problemas” (2007, p. 23). Desse modo, a psicopedagogia possui uma abordagem ampla que interliga uma área transversal que vai para além de um trabalho pontual, mas que abrange em sua amplitude um compromisso significativo para o acesso, permanência e saúde mental dos alunos.

Segundo Faria (2010) com base em sua pesquisa infere que apesar da crescente demanda no âmbito psicopedagógico por parte dos estudantes, familiares, docentes e dos profissionais engajados, esse tipo de trabalho ainda é quase inexistente enquanto proposta prática ou se desenvolve de forma lenta e conflituosa no Ensino Superior.

Ademais, a psicopedagogia atua na (re) integração e (re) adaptação dos alunos no espaço acadêmico dirimindo as dificuldades pertinentes ao desenvolvimento cognitivo/comportamental e aprendizagem mobilizando entendimentos e saberes sobre o tempo, organização, respeito às diversidades, necessidades e ritmos. Bem como, atua na orientação de professores e a gestão para que se busque e permita uma formação continuada perante a informação e comunicação assertiva e positiva.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR

O percurso dos estudos no ensino superior não é um caminho fácil, os estudantes se deparam com uma nova realidade, repleta de tarefas, prazos e exigências sociais, as quais podem causar algum estranhamento, receio, inquietação e falta de planejamento. Essas questões podem causar uma situação de estresse, ansiedade, incapacidade, não saber estudar

O Psicopedagogo tem a atribuição de “[...] analisar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição” (Nascimento, 2013, p.1). À vista disso, a atuação no âmbito da psicopedagogia é interdisciplina e transdisciplinar levando em consideração a equidade, a individualidade do sujeito e o sigilo profissional.

A natureza do trabalho do psicopedagogo no ensino superior desponta atribuições que perpassam o espaço escolar, como no que se refere as habilidades sociais referentes a convivência e o trabalho em grupos, apresentações, exposições orais. De tal forma, que o psicopedagogo pode auxiliar em diversos movimentos, desde uma boa evolução em conteúdo do currículo até questões emocionais, habilidades sociais e acadêmicas sendo um facilitador para uma psicoeducação.

Assim, Ferreira salienta que o psicopedagogo da mesma forma “busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar” (2008, p.141). Consequentemente, é um trabalho de oportunizar saberes, autoconhecimento e sobretudo novos olhares para a o seu cotidiano e a prática educativa e formativa para além dos muros da IES, bem como na intervenção psicopedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Vale salientar que o trabalho do psicopedagogo possui várias frentes, sendo multidisciplinar, pois possui esse caráter de orientação, intervenção e assessoramento. Trabalhando além dos discentes, com os docentes, família, gestão, e, em alguns casos com os profissionais no âmbito externo que acompanha o aluno, permitindo o fortalecimento do elo da comunidade acadêmica e possibilitando um trabalho efetivo voltado para a especificidade do sujeito.

A atuação do psicopedagogo no ensino superior, além de trabalhar com questões cognitivas e emocionais, também envolve uma abordagem sistêmica, na qual se considera o estudante em seu contexto mais amplo. Isso inclui a adaptação ao ambiente universitário, a integração entre a vida acadêmica e pessoal, e o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso nesse novo cenário. O psicopedagogo pode ajudar os estudantes a identificarem seus estilos de aprendizagem e a criar estratégias que promovam um estudo mais eficaz e prazeroso, evitando o esgotamento mental e o desinteresse pelo conteúdo.

Ademais, o psicopedagogo tem um papel essencial no suporte ao estudante no que diz respeito ao gerenciamento de tempo e à organização de demandas acadêmicas. É comum que os estudantes universitários, sobretudo aqueles que estão iniciando o curso, apresentem dificuldades em lidar com a autonomia e a responsabilidade exigidas no ensino superior. Nesse contexto, o psicopedagogo pode oferecer orientações sobre como equilibrar o tempo entre estudos, atividades extracurriculares e questões pessoais, além de ajudar a minimizar o impacto de situações de ansiedade ou procrastinação. O desen-

volvimento dessas habilidades contribui para a formação de profissionais mais completos, capazes de gerenciar seus próprios processos de aprendizagem e de trabalhar de maneira mais colaborativa e produtiva.

Outro ponto relevante da atuação do psicopedagogo no ensino superior é a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Muitas vezes, os estudantes enfrentam desafios relacionados à diversidade, seja ela social, cultural, étnica ou em relação a necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o psicopedagogo trabalha para garantir que os processos pedagógicos sejam acessíveis a todos os alunos, respeitando suas particularidades e oferecendo suporte adequado para que possam superar barreiras e se desenvolver de forma plena. Essa atuação contribui diretamente para a equidade no ensino superior, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico.

Por fim, o psicopedagogo atua como um mediador entre os estudantes e os docentes, facilitando o diálogo e promovendo práticas pedagógicas que considerem a diversidade de perfis dos alunos. Ao intervir em questões que envolvem a relação professor-aluno, o psicopedagogo busca aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo uma dinâmica mais colaborativa e menos hierárquica. Isso gera um ambiente mais propício para a construção de conhecimento, onde o estudante se sente motivado a participar ativamente de sua formação, desenvolvendo não só competências técnicas, mas também habilidades socioemocionais que são fundamentais para sua vida profissional e pessoal.

Nesse cenário, a atuação do psicopedagogo no ensino superior vai muito além de questões acadêmicas, abarcando aspectos emocionais, sociais e comportamentais, essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao proporcionar um espaço de acolhimento e suporte, o psicopedagogo se torna uma peça-chave no processo de formação de indivíduos mais críticos, conscientes de suas capacidades e prontos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade.

A atuação do psicopedagogo no ensino superior também se estende ao desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos. Esse profissional pode auxiliar os estudantes a refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem, identificando estratégias que funcionam melhor para cada indivíduo. Essa autopercepção permite que o estudante adote métodos de estudo mais eficazes, adaptados às suas necessidades, aumentando a autonomia e a capa-

cidade de gerenciar o próprio aprendizado. A metacognição, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa para o sucesso acadêmico, pois permite que o aluno se torne mais consciente de suas dificuldades e potencialidades, otimizando seus esforços.

Além disso, o psicopedagogo tem um papel crucial na promoção da saúde mental no ambiente universitário. O ensino superior pode ser um espaço de grande pressão, onde demandas acadêmicas, sociais e pessoais podem se acumular e gerar quadros de ansiedade, depressão ou burnout. Através de uma escuta ativa e de intervenções voltadas para o bem-estar psicológico, o psicopedagogo pode ajudar a criar um ambiente mais saudável e acolhedor, no qual os estudantes se sintam apoiados. Esse suporte pode ser tanto individual quanto coletivo, por meio de grupos de apoio ou oficinas que promovam a conscientização sobre o autocuidado e a importância de manter um equilíbrio entre vida acadêmica e pessoal.

A mediação de conflitos no ambiente acadêmico é outra frente importante de atuação do psicopedagogo. Muitas vezes, questões relacionadas à convivência, tanto entre alunos quanto entre alunos e professores, podem prejudicar o ambiente de aprendizagem. O psicopedagogo atua como um facilitador do diálogo, buscando resolver conflitos de maneira construtiva, promovendo a empatia e o respeito mútuo. A mediação contribui para um ambiente acadêmico mais harmonioso, onde todos os envolvidos se sentem mais seguros e confiantes para expressar suas ideias e participar ativamente do processo educacional.

Além do apoio aos estudantes, o psicopedagogo também colabora diretamente com os docentes e a equipe administrativa da instituição de ensino superior. Ele pode orientar os professores sobre metodologias pedagógicas que levem em consideração a diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, ajudando-os a adaptar suas práticas para promover uma educação mais inclusiva. Ao trabalhar junto à gestão, o psicopedagogo pode contribuir para a elaboração de políticas institucionais que visem o bem-estar dos estudantes, a prevenção de evasão escolar e a promoção de um ambiente mais acolhedor e estimulante para o aprendizado.

Por fim, o psicopedagogo atua na construção de um projeto pedagógico institucional que valorize o desenvolvimento integral do aluno. Isso inclui não apenas o avanço acadêmico, mas também o fortalecimento das habilidades socioemocionais e a preparação para a vida pós-universidade. Ao oferecer uma abordagem integrada que contempla as dimensões cognitiva, emocional e

social, o psicopedagogo contribui para a formação de profissionais mais completos, capazes de enfrentar os desafios do mundo do trabalho com resiliência e competência. Nesse sentido, a atuação do psicopedagogo no ensino superior é um diferencial importante para a promoção de uma educação mais humanizada, que valoriza o aluno em todas as suas dimensões.

1.1 O DESPERTAR DE IDEIAS PARA INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

É comum que os estudantes ao se depararem com o Ensino Superior despertem dificuldades inerentes a esse nível de ensino e sua proposição para a profissionalização, muitos deles, vem de uma rotina diferente de estudo concernentes a Educação Básica, para isso se faz importante um assessoramento e intervenções as quais auxiliem no processo formativo.

Podemos ressaltar que conforme o código de ética elaborado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia em seu artigo terceiro, a atividade psicopedagógica possui como objetivos: I- Propor ações frente aos processos de aprendizagem e suas dificuldades; II- Contribuir para os processos de inclusão escolar e social; III- Realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia; IV- Mediar as relações interpessoais nos processos de aprendizagem com vistas à prevenção de dificuldades e/ou à resolução de conflitos (2019, p.2). São diferentes frentes que a psicopedagogia pode atuar no Ensino Superior.

Nesse intento, Barbosa pontua que “a ação psicopedagógica na instituição escolar pode se caracterizar como diagnóstica, de intervenção corretora ou preventiva” (2001, p.74). Assim, podemos entender que a ação do psicopedagogo dentro de uma IES, perpassa uma simples tarefa, pois atua de forma macro e propositiva.

Nesse sentido, além de um atendimento individualizado em ambiente apropriado se faz necessário ações que possuam uma intencionalidade e despertem olhares para a efetivação de práticas que minimizem as dificuldades de aprendizagem que consequentemente podem gerar questões emocionais negativas, gerando alguns transtornos a estudante do ensino superior que se não identificadas podem tomar maiores proporções.

O despertar de ideias vai além de ações dentro da IES, mas também para a visibilidade dessa área em que muitas pessoas desconhecem os núcleos de apoio psicopedagógicos que estão dentro das instituições.

Desse modo, é necessário o diagnóstico, em alguns casos laudo e a avaliação psicológica para que se tenha uma intervenção efetiva. Pontuamos algumas formas de intervenção que podemos realizar junto à comunidade acadêmica:

- Acompanhamento psicoterapêutico e psiquiátrico; Adaptação da forma avaliativa;
- Avaliação processual;
- Realizar avaliação em locais sem distração;
- Sentar-se na frente, longe de portas, janelas e paredes; Disponibilizar materiais com antecedência para o estudo;
- Orientação pedagógica concernentes a forma de memorização, concentração, organização.

Ressaltamos que algumas dessas intervenções precisam ser feitas a partir da individualidade do aluno e com o conhecimento dos envolvidos nesse processo. Ademais, possuímos indicações para os diferentes tipos de transtornos e dificuldades de aprendizagem que precisam ser levados em consideração e (re)adaptado conforme a demanda de cada sujeito, para que seja um processo inclusivo, legítimo e que todos tenham acesso as mesmas oportunidades.

O despertar de ideias para intervenções psicopedagógicas no ensino superior deve começar com a compreensão profunda dos desafios que os estudantes enfrentam ao ingressar nesse novo ambiente. A transição da educação básica para o ensino superior traz consigo um aumento significativo das responsabilidades e da autonomia do estudante. Muitos alunos não estão preparados para lidar com o volume de leitura, a complexidade dos conteúdos e a exigência de autogerenciamento, o que pode levar a dificuldades acadêmicas e emocionais. Nessa perspectiva, o papel do psicopedagogo é essencial para ajudar os estudantes a desenvolverem estratégias eficazes de estudo e adaptação, promovendo uma aprendizagem autônoma e significativa.

Além de oferecer suporte acadêmico, o psicopedagogo também atua na prevenção de problemas emocionais e psicológicos que podem surgir no decorrer da jornada universitária. A pressão por desempenho, a falta de habilidades organizacionais e a dificuldade de conciliar vida pessoal e acadêmica são fatores que podem desencadear ansiedade, depressão e estresse crônico. Nesse sentido, intervenções psicopedagógicas que abordam não só o aspecto cognitivo, mas também o emocional, são fundamentais. O psicopedagogo

pode realizar workshops sobre técnicas de gestão do tempo, lidar com a ansiedade acadêmica, além de promover práticas de autocuidado, contribuindo para o bem-estar integral do aluno.

As ações preventivas são uma parte crucial do trabalho psicopedagógico no ensino superior. Como aponta Barbosa (2001), a prevenção é uma das vertentes da ação psicopedagógica, que visa identificar dificuldades antes que elas se tornem obstáculos maiores. O psicopedagogo pode promover intervenções coletivas, como palestras, oficinas e grupos de estudo, que permitam aos alunos reconhecer e trabalhar suas dificuldades desde o início. Além disso, essa atuação pode ser uma ponte entre os estudantes e outros profissionais da saúde, como psicólogos e psiquiatras, quando necessário, garantindo que o estudante tenha o suporte adequado para seu desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante é a promoção da inclusão dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). O psicopedagogo tem um papel central na garantia de que todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas, emocionais ou sociais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos, o uso de ferramentas tecnológicas de apoio e a flexibilização de metodologias de ensino e avaliação, respeitando as particularidades de cada aluno. O psicopedagogo, ao trabalhar em colaboração com professores e gestores, pode contribuir para a criação de políticas educacionais inclusivas que atendam às necessidades de alunos com transtornos de aprendizagem, como dislexia, TDAH, e aqueles com deficiências sensoriais ou motoras.

No que tange às intervenções individualizadas, o psicopedagogo tem a capacidade de personalizar suas abordagens conforme as necessidades de cada estudante. Para isso, é importante que haja uma avaliação detalhada do perfil de aprendizagem do aluno, o que pode envolver testes psicopedagógicos, entrevistas e observações diretas. A partir desses dados, o psicopedagogo pode sugerir estratégias específicas de organização do estudo, como o uso de agendas, técnicas de leitura dinâmica e mapas mentais, além de práticas para melhorar a memorização e a concentração. Essas intervenções, ao serem adequadamente adaptadas, promovem uma aprendizagem mais eficiente e reduzem o impacto de possíveis transtornos.

O acompanhamento contínuo dos estudantes também é uma estratégia importante nas intervenções psicopedagógicas. Isso significa que o trabalho do psicopedagogo não se limita a ações pontuais, mas envolve um processo de monitoramento e revisão constante das estratégias implementadas. O psi-

copedagogo pode manter um contato regular com os estudantes, oferecendo suporte adicional conforme surgem novas demandas ou dificuldades. Essa continuidade no atendimento é essencial para garantir que as intervenções sejam eficazes a longo prazo e possam ser ajustadas conforme necessário.

Além disso, o psicopedagogo tem um papel importante na mediação das relações interpessoais dentro da universidade. Muitas vezes, conflitos entre alunos, ou entre alunos e professores, podem gerar um ambiente de tensão que prejudica o processo de aprendizagem. O psicopedagogo pode intervir nesses casos, promovendo o diálogo e a resolução de conflitos de maneira construtiva. Ao facilitar a comunicação entre as partes envolvidas, ele contribui para a criação de um ambiente acadêmico mais colaborativo e respeitoso, o que favorece o bem-estar e o desempenho dos estudantes.

A promoção da autonomia acadêmica é outro ponto fundamental no trabalho do psicopedagogo no ensino superior. Diferentemente da educação básica, onde o suporte é mais próximo e constante, no ensino superior espera-se que o aluno seja mais independente em seu processo de aprendizagem. No entanto, essa transição nem sempre ocorre de forma fluida. O psicopedagogo pode atuar no desenvolvimento de habilidades que permitam ao estudante gerir melhor seu tempo, organizar seus estudos e estabelecer metas de curto e longo prazo. Ao auxiliar o estudante a desenvolver essas competências, o psicopedagogo contribui para o fortalecimento da autonomia, o que é essencial para o sucesso acadêmico e profissional.

O trabalho colaborativo com os docentes também faz parte das intervenções psicopedagógicas no ensino superior. Os professores muitas vezes se deparam com turmas heterogêneas, onde diferentes estilos de aprendizagem e níveis de preparo estão presentes. O psicopedagogo pode auxiliar os docentes na elaboração de estratégias pedagógicas que contemplem essa diversidade, oferecendo sugestões sobre como adaptar as aulas e as avaliações para que sejam mais inclusivas e eficazes. Essa colaboração é importante para garantir que as práticas pedagógicas da instituição estejam alinhadas com as necessidades dos alunos, promovendo um ensino mais democrático e acessível.

Outro ponto relevante é a criação de espaços de escuta e acolhimento dentro das IES. Muitas vezes, os estudantes não se sentem à vontade para expressar suas dificuldades ou buscar ajuda, seja por medo de julgamento ou pela falta de conhecimento sobre os serviços disponíveis. O psicopedagogo pode promover campanhas de conscientização sobre saúde mental e bem-es-

tar acadêmico, além de criar canais de comunicação acessíveis, onde os alunos possam buscar apoio sem receios. Essa abordagem preventiva e acolhedora ajuda a criar uma cultura de cuidado dentro da instituição, onde os estudantes se sentem valorizados e amparados.

A utilização de tecnologias educacionais também pode ser uma aliada nas intervenções psicopedagógicas. Ferramentas como plataformas de aprendizagem, aplicativos de organização e softwares de leitura adaptativa podem ser recomendadas pelo psicopedagogo para auxiliar os alunos a superarem suas dificuldades. Essas tecnologias oferecem recursos que potencializam o aprendizado, permitindo que os estudantes avancem em seu próprio ritmo e com o suporte necessário. Além disso, o uso de tecnologias facilita o acompanhamento do progresso dos estudantes, permitindo que o psicopedagogo ajuste suas intervenções conforme o desenvolvimento de cada um.

A psicopedagogia no ensino superior também precisa estar atenta às questões relacionadas à inclusão social e diversidade. Estudantes de diferentes origens culturais, sociais e econômicas podem enfrentar desafios específicos ao ingressar na universidade, como dificuldades de adaptação ou falta de apoio familiar. O psicopedagogo pode trabalhar para promover a inclusão desses estudantes, ajudando-os a se integrar ao ambiente acadêmico e a superar as barreiras que podem interferir em seu desempenho. A inclusão, nesse contexto, vai além das questões acadêmicas e envolve a criação de uma rede de apoio que permita ao estudante se sentir parte da comunidade universitária.

Outro aspecto importante das intervenções psicopedagógicas no ensino superior é a construção de uma relação de confiança entre o psicopedagogo e o estudante. Essa relação é fundamental para que o aluno se sinta confortável em compartilhar suas dificuldades e para que o psicopedagogo possa realizar uma intervenção eficaz. O sigilo e o respeito à individualidade são princípios éticos que norteiam essa relação, e a confiança construída permite que o psicopedagogo ajude o estudante de maneira mais aprofundada e personalizada.

Por fim, é importante destacar que o sucesso das intervenções psicopedagógicas depende da articulação entre todos os atores envolvidos no processo educativo. O trabalho do psicopedagogo deve ser integrado às demais áreas da instituição, como o setor pedagógico, a coordenação de cursos e o serviço de orientação estudantil, para garantir que as intervenções sejam eficazes e tenham um impacto duradouro. Essa articulação permite que o psicopedagogo atue de forma mais estratégica, contribuindo para a criação de um ambiente universitário

rio mais acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia institucional é uma vertente que precisa de divulgação e ampliação do seu estudo e trabalho frente as Intuições de Ensino Superior em que percebemos uma atuação bastante tímida neste âmbito. Assim como, em relação a divulgação de trabalhos nessa área para esse nível de ensino específico. Em contrapartida percebemos que devido as Leis vigentes essa possibilidade está se expandindo aos poucos; e alunos, professores e coordenadores das IES vem conhecendo essa área de estudo como fonte de apoio e possibilidades dentro das instituições.

Se faz relevante a transversalização do ensino em suas diferentes faces, sobretudo, no que concerne a um apoio psicológico, pedagógico. Desse modo, permitindo o acesso e a permanência do aluno na IES, bem como com a promoção de ações que assegurem o trabalho psicopedagógico e a visibilidade da psicopedagogia/ do psicopedagogo na/para o fortalecimento na/para as práticas cotidianas escolares.

Desse modo, refletir as os desdobramentos, as contribuições da psicopedagogia institucional no Ensino Superior, a atuação do psicopedagogo é de fundamental importância para que este sai de uma posição tímida, sendo esta uma área mediadora de aprendizagens e superação de dificuldades dessa área. Colocando o estudante como autor do seu conhecimento e a formação de saberes, implicando-o no seu processo formativo e constitutivo, enquanto sujeito que aprende, pode transformar e aplicar, sobretudo respeitando sua individualidade e subjetividade.

Ressalta ainda a necessidade de ampliação dessa área dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Embora ainda seja um campo de atuação tímido, há um potencial significativo para que a psicopedagogia se torne uma parte integrante das práticas educacionais nas universidades. A presença do psicopedagogo pode contribuir não apenas para o apoio ao processo de aprendizagem, mas também para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo, onde alunos e professores se sintam acolhidos e amparados nas suas demandas pedagógicas e emocionais.

Além disso, o fortalecimento da psicopedagogia nas IES está diretamente relacionado à necessidade de uma abordagem mais holística da educação. Os desafios enfrentados pelos estudantes vão além do cognitivo, abrangendo questões emocionais, sociais e até mesmo econômicas. Nesse contexto, o psicopedagogo atua como um facilitador de processos, ajudando a integrar os diferentes aspectos da vida acadêmica e promovendo intervenções que visam não apenas a superação de dificuldades pontuais, mas o desenvolvimento integral do aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

A transversalidade do ensino, unindo os aspectos pedagógicos e psicológicos, é um dos pilares para garantir a permanência dos estudantes nas universidades. As ações psicopedagógicas voltadas para a promoção da saúde mental, o desenvolvimento de habilidades sociais e o aprimoramento das competências acadêmicas são fundamentais para que os estudantes se sintam capazes de enfrentar as demandas do ensino superior. Assim, a inserção mais efetiva do psicopedagogo nas IES pode ser um fator decisivo para a redução da evasão escolar e para a promoção de uma educação mais acessível e equitativa.

Por fim, o reconhecimento da psicopedagogia institucional no ensino superior não deve ser visto apenas como um apoio emergencial, mas como uma área estratégica e contínua para o fortalecimento do processo educativo. A valorização do psicopedagogo como agente de mediação entre os diferentes atores da comunidade acadêmica — alunos, professores, gestores — possibilita a criação de um ambiente de aprendizado mais colaborativo e menos excludente. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de enfrentar os desafios não só da vida acadêmica, mas também da vida profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. Código de ética do Psicopedagogo. Conselho Associação Brasileira de Psicopedagogia, Aprovado em Assembléia em: 26 outubro/2019.

BARBOSA, L. M. S. A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente, 2001.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. RS, Artmed, 2007.

BRASIL, 1997. Lei nº. 9394 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

FARIA, P. A. Psicopedagogia e ensino superior: o múltiplo e as possibilidades de aprender e ensinar. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v. 18, n. 16, p. 79-93, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar 2023.

FERREIRA, L. G. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. Revista de Psicopedagogia. São Paulo: ABPp, 2008, n. 77, p. 139- 145.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. – reimpr. – Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

NASCIMENTO, F. D. **O papel do Psicopedagogo na instituição escolar**. 2013. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Psicopedagogia, Curso de Psicologia, Faculdade Integrada Aparício Carvalho (FIMCA), 2013.

PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27. n. 84, 2010. Disponível em: < <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuacao-psicopedagogica-no-contexto-escolar--manipulacao--nao--contribuicao--sim>>. Acesso em 14 abr 2023.

PORTILHO, E. M. L. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia um portal para inserção social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003, p. 125-131.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagogia** – epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA VOLTADA À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS MENTAIS EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE FORTALEZA-CE

Érika Nunes Teles Torres¹
Áurea Júlia de Abreu Costa²
Ana Paula Lima Barbosa³
Bárbara Barbosa Nepomuceno⁴

RESUMO

O trabalho apresenta um relato de experiência da atuação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) de uma instituição de educação superior privada, da cidade de Fortaleza/CE. Tem o objetivo de discutir os alcances e desafios do acolhimento dos estudantes com deficiência e transtornos mentais daquela instituição. O NAP é um serviço de apoio psicopedagógico, formado por duas psicólogas e uma pedagoga. O referencial teórico utilizado aborda a Psicologia Escolar e Educacional em instituições de educação superior, fundamentando-se na concepção vigotskiana de mediação para construir estratégias inclusivas, além de discutir a deficiência a partir do modelo biopsicossocial, que responsabiliza a sociedade e suas instituições pela realização de ações de adequação às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência. As atividades realizadas pelo Núcleo envolvem

- 1 Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docente da Faculdade Ari de Sá, erikatorres@aridesa.com.br
- 2 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), docente da Faculdade Ari de Sá, aurea.costa@aridesa.com.br
- 3 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, docente da Faculdade Ari de Sá, ana.barbosa@aridesa.com.br
- 4 Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará, docente da Faculdade Ari de Sá, barbara.nepomuceno@aridesa.com.br

reuniões individuais com os estudantes para identificação das demandas; assessoramento de diversos atores acadêmicos para a elaboração conjunta de estratégias de apoio; suporte e orientação aos coordenadores e professores quanto à construção de adaptações curriculares e avaliativas que atendam às necessidades dos estudantes e ao manejo de dificuldades que emergem no processo de execução das estratégias inclusivas e acompanhamento e reuniões periódicas com os estudantes para a avaliação das ações de apoio ao longo dos semestres. Os resultados apontam a redução da evasão educacional, o apoio no enfrentamento às dificuldades de aprendizagem e interpessoais experienciadas, melhora no rendimento acadêmico dos estudantes, atenuação de dificuldades dos docentes na execução de estratégias avaliativas adaptadas e no manejo de problemas comportamentais dos alunos. Os desafios enfrentados relacionam-se às crenças culturais na suposta incapacidade da deficiência, às defasagens de aprendizagem acumuladas durante os anos escolares e às relações interpessoais com os pares. As ações constituem importante estratégia de suporte institucional alinhado ao paradigma inclusivo, favorecendo a permanência de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas na educação superior.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Superior, Pessoa com Deficiência, Apoio Psicopedagógico, Acolhimento Institucional.

INTRODUÇÃO

É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico (VIGOTSKI, 2019).

Esse estudo objetiva relatar uma experiência de atuação das atividades realizadas por uma equipe de profissionais de um Núcleo de Apoio Psicopedagógico, da Faculdade Ari de Sá, uma instituição de Ensino Superior Privada, localizada em Fortaleza, Ceará. O Núcleo é um serviço de apoio psicopedagógico, formado por duas psicólogas e uma pedagoga, e possui um Setor de Acessibilidade voltado para o acolhimento e acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Nos propomos a discutir a experiência de atuação do serviço, destacando seus alcances e desafios, contribuindo assim, para a ampliação de um debate que favoreça a promoção dos processos educacionais inclusivos no ensino superior.

As práticas inclusivas discutidas nesse trabalho ancoram-se em concepções teóricas referentes à Psicologia escolar no ensino superior e também à Psicologia Histórico-Cultural do autor bielorusso Lev Semionovich Vigotski, especialmente no que concerne à relevância da educação como ferramenta promotora de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento; à defesa de um modelo biopsicossocial da deficiência e ao papel da mediação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência na instituição de educação superior.

Segundo as publicações da Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES), os serviços de apoio psicológico na Educação Superior surgiram no início do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa, através de um apoio pontual que um professor ou mentor oferecia aos estudantes para ajudá-los a resolver dificuldades acadêmicas ou recomendá-los ao mercado de trabalho. Na medida em que esse apoio foi se personalizando e assumindo um caráter regular no tempo, passou a ser identificado como aconselhamento (RESAPES, 2002).

Em uma pesquisa empírica sobre o funcionamento de um Serviço de Apoio Psicológico, Nunes-Torres (2019), descreve em seu referencial teórico que o surgimento dos serviços de psicologia no contexto mundial deu-se por meio do crescimento acentuado do número de universitários nas décadas de 1940, nos

Estados Unidos, e mais tarde, nos anos de 1960, na Inglaterra. Segunda a autora, no período, havia uma preocupação dos investidores, educadores e políticos com o bem-estar psicossocial, saúde e o desenvolvimento holístico dos estudantes do ensino superior, o que foi importante para a criação de serviços de aconselhamento psicológico no ambiente universitário.

Ainda segundo a autora, no resgate histórico do surgimento e evolução dos serviços de apoio psicológico, foi possível identificar uma diversidade de atuação do psicólogo nesse contexto escolar, desde as mais clássicas, com foco em uma atuação voltada para ações concentradas nos estudantes em uma perspectiva individualizada; até as práticas contemporâneas ancoradas em uma perspectiva preventiva e institucional. Em estudo mais recente de revisão de literatura sobre as contribuições da Psicologia Escolar na Educação Superior, Pott e Campos (2021) identificaram a ausência de pesquisas no campo da Psicologia Escolar direcionadas para as demandas do Ensino Superior, especialmente para modelos ou relatos de como o profissional pode atuar em uma perspectiva coletiva e institucional.

Segundo Melo e Araújo (2018), o ingresso de estudantes com necessidades educacionais e especiais (NEE) vem crescendo nos últimos anos nas instituições de Educação Superior do Brasil. O crescimento está relacionado a um conjunto de medidas na legislação brasileira para garantir o acesso e condições de permanência às pessoas com deficiência no ensino superior. Entre as medidas que dão subsídios a esse fenômeno, temos: determinação da Lei nº 9.394 (1996), Portaria nº 3.284 (2003), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto nº 7.611 (2011) e a Lei nº 13.146 (2015). Temos ainda a criação, em 2005, pelo Ministério da Educação Superior, do Programa Incluir, cujo objetivo é criar núcleo de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Cabe ainda destacar o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, com adoção de políticas no âmbito da democratização do acesso ao ensino superior e oferta de ações voltadas para permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade, além da criação do PNAES, por meio do Decreto nº 7.234 de 2010, cuja proposta é de assistência estudantil.

Segundo Torres (2019), atualmente as ações de acessibilidade voltadas aos estudantes do ensino superior vêm atendendo questões relacionadas à eliminação de barreira arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e pedagógicas com

objetivo de contribuir com o acesso, permanência e conclusão de cursos de graduação e pós-graduação.

Geralmente o público-alvo das ações de acessibilidade são estudantes com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla); altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista; transtorno de aprendizagem; transtornos do déficit de atenção e hiperatividade; transtorno de personalidade e doença crônica.

Em relação ao processo de inclusão e ao trabalho do psicólogo escolar no Ensino Superior, Ciantelli, Leite e Nuerbeng (2017) realizaram um estudo com o objetivo de identificar a atuação do psicólogo nos núcleos voltados à acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior de estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Os resultados apontam que as atuações do psicólogo nesse contexto estão voltadas para remoção de barreiras atitudinais, como a efetivação de programas de sensibilização e/ou conscientização, palestras e campanhas. Constataram, ainda, que a Psicologia ocupa papel de destaque, principalmente nas práticas relacionadas aos processos educativos dirigidos aos estudantes com deficiência, favorecendo a permanência de um público ainda pouco presente na universidade.

Lima, Marques, Lima e Lobato (2016), em seu estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência e atuação do psicólogo, a partir da prática profissional de estagiárias em Psicologia Escolar em uma Instituição de Ensino Superior, chamam atenção em seus resultados que para uma efetiva inclusão de alunos com deficiência, é necessário ações que implantem e viabilizem esse processo necessitam de medidas que vão desde a formação de professores, adequação de recursos pedagógicos e curriculares envolvendo os diversos atores educacionais.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Historicamente, à deficiência e à diferença foram atribuídos diversos significados pejorativos (estorvo e ausência de função social, castigo divino, doença) e as práticas sociais voltadas às pessoas com deficiência consistiram em extermínio e abandono social, segregação em instituições religiosas e asilares e encarceramento (MAGALHÃES, 2002). Falar de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência significa reportar-nos a um período recente

na história da humanidade, pois apenas na contemporaneidade, mais especificamente, a partir da segunda metade do século XX, a pessoa com deficiência passa a ser vista como sujeito de direitos (BRASIL, 2008).

Nesse contexto histórico e cultural da exclusão e segregação social de pessoas com deficiência, insere-se a perspectiva inovadora da Defectologia de Vigotski (2019) sobre o papel da educação no desenvolvimento de estudantes com deficiência. Embora não tenha falado especificamente sobre inclusão, a perspectiva de Vigotski (2019) sobre a defesa da educação para crianças com deficiências se destaca por defender a educação para crianças com deficiência no início do século XX, período no qual prevaleciam a concepção de deficiência como doença e o modelo biomédico de atendimento terapêutico a pessoas com deficiência, em que a educação de pessoas com deficiência era considerada inviável e desnecessária (CARDOSO, 2012).

A premissa fundamental da Defectologia de Vigotski se sobressai pela ruptura que realiza com a visão tradicional que atrelava a pessoa com deficiência à falta, à ineficiência intelectual e, por conseguinte, à incapacidade para aprender e assim é formulada pelo autor: “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (VIGOTSKI, 2019, p. 31)⁵”.

Dessa forma, a tese básica da defectologia vigotskiana desloca o aluno com deficiência da condição de suposta incapacidade para aprender e se desenvolver para um sujeito que, além de limitações, apresenta potencialidades. Ao firmar que as crianças com deficiência não são menos desenvolvidas que as sem deficiência, mas desenvolvem-se de outros modos, Vigotski (2019) sinaliza a compreensão de que o aluno com deficiência aprende de forma diferente. Tal perspectiva, além de contribuir para a desconstrução de crenças sociais cristalizadas relativas à suposta incapacidade do aluno com deficiência, apresenta desdobramentos que se alinham com a responsabilização da escola e dos educadores pela construção de práticas educacionais que se adaptem às necessidades desses estudantes.

5 No original em espanhol: “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado *de otro modo* (Grifo do autor).”

Para Vigotski (2019), embora a deficiência implique limitações orgânicas, estas não configurariam em si um impedimento à aprendizagem, mas estimulariam o psiquismo e o sistema nervoso a se reorganizar com o intuito de superar tais comprometimentos, processo a que deu o nome de compensação. Contudo, o processo de compensação da deficiência não se trata de um processo determinado biologicamente, tendo em vista que na acepção vigotskiana, a construção de caminhos alternativos que podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades do estudante com deficiência pressupõe a mobilização de recursos externos, que precisam ser oferecidos pelas instituições educacionais.

A concepção vigotskiana de compensação possui natureza essencialmente social, em que a deficiência é vista como um estímulo para o desenvolvimento de novas formas de aprendizado e interação social, além de ressaltar a importância do papel do professor como mediador social e da instituição educacional em fornecer adaptações adequadas para que o estudante se aproprie do conhecimento.

A questão da relevância da educação no desenvolvimento das funções psicológicas de alunos com deficiência, através de estratégias de compensação social e da adaptação do ensino ao contexto das necessidades específicas desse alunado, como asseverado por Vigotski (2019) é congruente com o paradigma de Inclusão e, especialmente, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) na medida em que esta última estabelece diretrizes para a inclusão educacional no Brasil, reafirmando o direito dos alunos com deficiências serem inseridos em salas de aula comuns nas escolas regulares, e atribuindo à escola o compromisso de atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes no formato do atendimento educacional especializado de acordo com as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento sinalizadas pelos estudantes.

Nesse sentido, a presente discussão nos conduz à consideração acerca do papel da mediação no processo de aprendizagem do estudante com deficiência na educação superior. O conceito de mediação, para Vigotski (2007) implica a participação de um terceiro elemento na relação entre o ser humano e a cultura, ou seja, uma relação que, longe de ser direta, torna-se mediada por um conjunto de signos (instrumentos psicológicos) produzidos culturalmente e utilizados por outro ser humano para facilitar a apropriação do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento que é apresentado por meio da intervenção socialmente mediada

e dirigida pelo professor (ou outra pessoa que já domina tal saber) constitui condição de possibilidade para a internalização desse conhecimento pelo aluno, modificando a sua relação com o mundo.

O conceito de mediação remete-se diretamente a outro conceito crucial na obra de Vigotski (2007), o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que sinaliza a distância entre os conhecimentos já internalizados e que o estudante já domina com independência e aqueles conhecimentos que estão em processo de apropriação e, por essa razão, demandam a assistência guiada do professor ou de outra pessoa que já tenha deles se apropriado. A ZDP, constitui, portanto, o espaço simbólico em que o ensino e as estratégias de suporte institucional ao discente devem incidir, visando à aprendizagem dos conhecimentos relativos à formação acadêmica.

Considerando o espaço formativo na educação superior, o professor tem o papel de mediar o processo de aprendizagem, auxiliando os estudantes a se apropriarem de conhecimentos teóricos e práticos fundamentais porque referentes à área de atuação profissional, levando em conta que alunos universitários também precisam de apoio para superar seus limites e dificuldades e alcançar novos níveis de desenvolvimento. Isso significa que o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento dos estudantes, como assevera Vigotski (2007), oferecendo desafios adequados para que eles progridam intelectualmente e emocionalmente, dado que a formação acadêmica visa o desenvolvimento do integral do estudante, não apenas no domínio cognitivo (ROLDÃO *et. al.*, 2020).

Isto posto, pode-se afirmar que os pressupostos teórico-práticos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski consistem em parâmetros sólidos que respaldam a construção de práticas inclusivas também na educação superior oferecendo caminhos alternativos de aprendizagem aos estudantes com deficiência, com o uso de instrumentos e recursos adaptativos que possibilitem a superação de barreiras físicas, culturais e cognitivas através de mediações adequadas. Além de considerar a importância do suporte acadêmico que deve ser oferecido ao estudante, entendemos ser o professor um importante foco do apoio institucional na efetivação das práticas e políticas inclusivas na educação superior.

METODOLOGIA

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) existe na IES desde a sua origem, é um serviço de natureza interdisciplinar e institucional, que atua a partir de

uma equipe composta por duas psicólogas e uma pedagoga. O NAP tem por objetivos: i) promover ações de promoção da saúde e bem-estar do corpo discente, corpo docente e trabalhadores técnico-administrativo, por meio de ações educativas no contexto institucional; ii) contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem, integrando a formação acadêmica com a realidade social e o mundo do trabalho; iii) estimular e colaborar para o desenvolvimento de projetos e ações que contribuam para a convivência da comunidade acadêmica com a diversidade biopsicossocial e cultural; iv) propiciar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência (estudantes e funcionários), dificuldades e transtornos de aprendizagem por meio da remoção de barreiras metodológicas, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais e atitudinais (FACULDADE ARI DE SÁ, 2022). Apesar das ações do Núcleo abrangerem toda a comunidade acadêmica, seu foco maior de atuação são os discentes dos cursos de graduação dos cursos presenciais e a distância. A proposta de atuação das profissionais que compõem o Núcleo está baseada em modelo de intervenção da psicologia crítica, com uma perspectiva de propostas voltadas para a prevenção e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O ingresso dos alunos na instituição se dá por vestibular e notas do Enem. São ainda ofertadas vagas por meio de bolsas de estudos dos Programas de Acesso do Governo Federal, atendendo aos requisitos de bolsas determinados pelo MEC. No ato da matrícula, existe documento de cadastro em que o aluno ou responsável informam dados pessoais, nome social e a sinalização de alguma necessidade educacional específica. No ingresso do estudante é realizada uma apresentação do curso pelos Coordenadores de curso, oportunidade em que as expectativas e necessidades dos alunos são conhecidas.

O acesso ao Setor de Acessibilidade do Núcleo acontece de diversas formas e em qualquer fase do curso. Pode ser dar no ato de matrícula, mas também pelo encaminhamento do Coordenador ou mesmo por busca ativa dos alunos. Na prática, o setor de acessibilidade atua provendo as adaptações arquitetônicas necessárias, a produção de material didático, de recursos metodológicos e de avaliação, por meio de um trabalho articulado com as Coordenações de Curso, Coordenação Acadêmica e Direção.

A experiência de atuação do NAP apresentada neste trabalho ocorreu durante os anos de 2022/2023. No período, a IES possuía um quantitativo de aproximadamente 900 (novecentos) alunos e, no início de 2022, presenciava o momento de retomada total das atividades presenciais, aulas e práticas de está-

gio, após um período de restrições de contato social, impostas pela pandemia da Covid-19. Esta retomada, exigiu novas adaptações e reconstrução das rotinas acadêmicas pelos educadores e demais profissionais.

Considerado as atividades desenvolvidas pelo NAP, foram realizadas intervenções baseadas nas necessidades dos estudantes e o período da vida acadêmica em que eles se encontram, por exemplo, acompanhamentos no ingresso na instituição caracterizado pela transição da educação básica para a educação superior e pela adaptação e integração a essa nova etapa. Realizou, também, ações voltadas para o desenvolvimento acadêmico e diminuição ao abandono e evasão escolar, inserção nos estágios, apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso e desenvolvimento de carreira.

No que se refere especificamente ao acompanhamento de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, o setor de acessibilidade do NAP realizou ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes com deficiência e transtornos mentais assistidos durante os anos letivos de 2022 e 2023. Entre tais ações podemos citar: aconselhamento psicológico; reuniões individuais com os estudantes para identificação das demandas específicas; assessoramento de diversos atores educacionais (Coordenação Acadêmica, Coordenação de Curso, docentes, corpo técnico-administrativo) para elaboração conjunta de estratégias de apoio; suporte e orientação aos coordenadores e professores quanto à construção de adaptações curriculares e avaliativas que atendam às necessidades dos estudantes e ao manejo de dificuldades que emergem no processo de execução das estratégias inclusivas; atividades voltadas para o corpo discente; e acompanhamento e reuniões periódicas com os estudantes para avaliação das ações de apoio ao longo do ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das ações desenvolvidas pelo NAP foram realizados atendimentos de natureza psicopedagógica (acessibilidade e educação inclusiva) aos alunos dos cursos de graduação presencial e EaD. As principais demandas atendidas pelo setor de acessibilidade e educação inclusiva do NAP dizem respeito à necessidade de acompanhamento de aluna com queixas de dificuldades de concentração, ansiedade de desempenho e ansiedade social; adaptação curricular e avaliativa, acompanhamento de alunos com casos de: disgrafia; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; transtorno bipolar; disortografia, deficiência

visual; esquizofrenia; transtorno depressivo recorrente; transtorno do Espectro autista; transtorno de personalidade borderline; transtorno de ansiedade; e esclerose múltipla. O setor acompanhou, também, um aluno com o diagnóstico de Síndrome de Kearns-Sayre (SKS).

Considerando as especificidades do início de 2022, período de retomada integral das atividades presenciais, pós-período de isolamento social imposto pela Covid-19, através dos atendimentos do NAP, foi possível observar que a retomada ao modelo presencial das atividades acadêmicas exigiu uma nova organização na rotina com novos hábitos, divisão de tarefas domésticas, custos financeiros e o cumprimento de exigências da rotina acadêmica. Os alunos veteranos queixavam-se da retomada e a necessidade de reconstrução da rotina como geradora de sofrimento psíquico. Um dos pontos frequentemente abordados nos atendimentos de aconselhamento psicológico estava relacionado a realização das avaliações presenciais e ao desconforto de sair de casa para estudar. Frente a tal realidade, ações intersetoriais são fundamentais.

A pandemia da Covid-19 afetou a sociedade em todos em diversos âmbitos, sejam eles sociais, culturais, econômicos, afetando de modo contundente os modos de sociabilidade. Considerando o contexto escolar, a pandemia, o isolamento social, o regime remoto de aprendizagem e a retomada ao regime presencial teve impactos na saúde mental de docentes e discentes (OLIVEIRA, 2022), com aumento considerável nos quadros de ansiedade (SILVA *et al*, 2021). Tal realidade se fez presente na Faculdade Ari de Sá, perceptível nas demandas apresentadas nos atendimentos do NAP e no cotidiano escolar. A atuação do NAP e do setor de acessibilidade no âmbito na inclusão educacional, requer que as profissionais do setor atuem como atores mediadores entre estudante-atores educacionais.

A atuação do NAP e do setor de acessibilidade no âmbito na inclusão educacional, requer que as profissionais do setor atuem como importantes mediadores entre estudante-atores educacionais (coordenações de curso, corpo técnico-administrativo, docentes). Se considerarmos que o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem ocorrem a partir de conjunto de ações socialmente e intencionalmente guiadas pela cultura (VIGOTSKI, 2007), podemos entender que a família e as instituições educacionais possuem papel fundamental. As interações sociais adquirem a primazia de inserir o sujeito na sociedade e desenvolver suas potencialidades, o que implica se pensar diretamente as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelas instituições educacionais e dire-

cionadas à apropriação do conhecimento, envolvendo os diversos atores sociais e educacionais que compõe os processos educacionais dos sujeitos.

Nesse sentido, após os atendimentos com os estudantes, foram elaborados ofícios contendo orientações à coordenação acadêmica, aos coordenadores de curso e aos professores, no que tange às adaptações pedagógicas e avaliativas necessárias ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes acompanhados pelo setor de acessibilidade e educação inclusão. Tais documentos oficializaram as estratégias elaboradas nas reuniões realizadas com os coordenadores dos cursos com o intuito de discutir a viabilidade de execução das orientações propostas e operacionalizar as adaptações pedagógicas sugeridas, tendo em vista as especificidades das demandas desses estudantes, as necessidades formativas e as possibilidades institucionais de atendimento de tais demandas.

Ademais, foram realizadas reuniões com os coordenadores dos cursos com o objetivo de discutir os casos atendidos pelo Setor de Acessibilidade e elaborar as estratégias de apoio individual e suporte acadêmico aos alunos acompanhados, no que concerne ao atendimento das necessidades educacionais específicas apresentadas. Salientamos a disponibilidade dos coordenadores e docentes dos cursos em trabalhar em parceria com o NAP e realizar as adaptações pedagógicas, tanto curriculares como avaliativas, necessárias para atender às demandas de cada estudante acompanhado pelo Setor de Acessibilidade. Tais ações fundamentam-se em uma compreensão de que coordenadores e docentes são mediadores importantes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007) e fundamentais para os processos de inclusão educacional (LIMA, MARQUES, LIMA E LOBATO, 2016)

Segundo Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021), partindo de uma perspectiva vigotskiana, afirmam que seria tarefa da educação promover estratégias de compensação da deficiência do aluno possibilitando a construção de caminhos indiretos que assegurem o acesso à construção do conhecimento e, por conseguinte, a níveis mais elevados de autonomia e inclusão educacional. Tal perspectiva coaduna-se com a mudança para o paradigma educacional inclusivo, o que pressupõe a mudança de foco da deficiência (centrado no aluno e que entende ser questões orgânicas e individuais as principais causas das dificuldades) para o foco no modelo social, que responsabiliza as instituições escolares e educacionais pelo acolhimento das diferenças a partir de transformações a serem promovidas na escola, como adaptações das práticas pedagógicas e cul-

turais e remoção das barreiras e obstáculos que impedem a plena inserção e participação social do estudante com deficiência (MITTLER, 2003).

Outro ator importante para a atuação do setor de acessibilidade é a família. A escuta atenta das necessidades e singularidades das dificuldades de aprendizagem, frequentemente envolve a articulação e contato com rede de apoio social e familiar dos estudantes. A família e a rede de apoio social se configuram como atores fundamentais para um conhecimento mais amplo da história de vida e história escolar dos estudantes e uma melhor compreensão de suas queixas, necessidade, potencialidades. A experiência desenvolvida tem evidenciado que família e amigos podem se apresentar como elementos facilitadores e/ou dificultadores dos processos de acessibilidade e inclusão no ensino superior. Considerando a sua relevância para nos processos educacionais, a família, quando possível, deve ser acionada.

No que concerne ao desempenho acadêmico, a atuação do NAP e do setor de acessibilidade têm contribuído para uma redução da evasão educacional, pois com as adaptações realizadas e acompanhamento dos atores educacionais se configuraram como o apoio importante ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e interpessoais experienciadas. Permitiram, ainda, uma melhora no rendimento acadêmico dos estudantes com necessidades especiais, atenuação de dificuldades dos docentes na execução de estratégias avaliativas e atividades acadêmicas adaptadas e no manejo de problemas comportamentais entre os alunos.

Os desafios enfrentados são muitos, estes, frequentemente, se relacionam às crenças culturais na suposta incapacidade da deficiência, que se faz presente em discentes e docentes; às defasagens de aprendizagem acumuladas durante os anos escolares, que são dificultadores para o desenvolvimento de algumas competências e habilidades exigidas na educação superior; e às relações interpessoais com os pares, os estigmas, os preconceitos existentes em relação às pessoas com deficiência e com transtornos mentais são barreiras significativas para a construção de um espaço acadêmico diverso e inclusivo. Para a superação desses desafios é necessário o desenvolvimento de ações sociais, culturais e institucionais e a construção de novas crenças e valores inclusivos e de novos lugares sociais para as pessoas com transtornos mentais e deficiências.

Vigotski (1995), em seu sólido arcabouço teórico-epistemológico, explica o desenvolvimento humano como resultado da relação dialética entre a base biológica e as influências sociais, culturais e históricas que configuram as con-

dições materiais da existência. No processo de desenvolvimento psicológico, o autor reconhece duas linhas de desenvolvimento que se entrelaçam originando o psiquismo humano: uma que é natural e outra que é social (SALVADOR, 1999). A primeira é biologicamente determinada e origina as funções psíquicas elementares, aquelas compartilhadas com outras espécies animais (a percepção, as sensações, a atenção involuntária, reações emocionais imediatas, entre outras). Já, a segunda é socialmente determinada e dá origem às funções psicológicas superiores (consciência, linguagem, memória intencional, atenção voluntária, capacidade de planejamento etc.), exclusivas da espécie humana e que se desenvolvem por meio da aprendizagem que ocorre através das interações sociais com outros seres humanos e com os elementos da cultura.

A experiência aqui relatada considera a aprendizagem escolar/educacional como um processo de internalização e domínio de conhecimentos e habilidades que acontece por meio da intervenção sistemática e dirigida por outros seres humanos (VIGOTSKI, 2007), em função disso compreende que a atuação deve considerar os âmbitos individuais, coletivos e institucionais. Para discutir a aprendizagem de estudantes com deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem, convém contextualizar a exclusão social, histórica e cultural a que foram relegadas essas pessoas com deficiência e transtornos mentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo evidenciam a atuação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) da instituição referida como relevante, notadamente para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes com deficiência e transtornos mentais. Os profissionais que compõem esse Núcleo figuraram como mediadores entre esses estudantes, suas famílias, professores, Coordenação de Cursos e demais instâncias decisórias da instituição, promovendo as articulações necessárias à consecução das aprendizagens dos alunos com deficiência e transtornos enquanto direitos subjetivos que possibilitam a emancipação humana.

Os apoios ofertados pelo NAP implicam na redução da evasão educacional, no enfrentamento às dificuldades de aprendizagem e interpessoais, na melhora no rendimento acadêmico, na atenuação de dificuldades dos docen-

tes na execução de estratégias avaliativas adaptadas e no manejo de problemas comportamentais dos alunos.

Essas ações são sobremaneira importantes para os estudantes que aces-
sam esse serviço individualmente. Além desse alcance, entretanto, a atuação
do NAP se observa enquanto resistência aos modelos hegemônicos de se ser e
estar no mundo. Contribui, com sua atuação cotidiana com a quebra de referen-
tes que não traduzem o humano, essencialmente diverso. Cada atendimento e
escuta sensível aos estudantes ou mediação realizada com docentes e colabo-
radores contribui com movimentos fundamentais de crença na capacidade da
pessoa com deficiência de aprender e de desenvolver e na potência de sua exis-
tência no mundo. Essas ações se constituem importantes estratégias de suporte
institucional que confirmam o paradigma inclusivo na Educação Superior como
o único que atende à ética de uma sociabilidade verdadeiramente humana.

Ademais, além das ações realizadas pelas profissionais que integram o
NAP, ressaltamos a relevância da ação conjunta das diversas instâncias insti-
tucionais (Direção, Coordenação Acadêmica, professores, coordenadores de
curso e demais profissionais colaboradores, além dos próprios estudantes e seus
familiares) trabalhando de forma concertada para a efetivação das políticas edu-
cacionais inclusivas na faculdade. Destacamos ainda o reconhecimento do NAP
perante a comunidade acadêmica como um importante dispositivo que contri-
bui para a remoção dos entraves que dificultam o acesso e a permanência de
alunos com deficiência e transtornos mentais no ensino superior.

Vale ressaltar ainda, o reconhecimento por toda a comunidade acadêmica
do papel e atribuições de um setor de acessibilidade que atua em uma perspec-
tiva transdisciplinar rompendo uma prática individualista e focada nos contextos
das necessidades e adoecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI. 2008.

CARDOSO, M. Educação especial e inclusiva: caminhos percorridos.
Democratizar, v. 6, n. 2, 2012.

CIANTELLI, A. P. C., LEITE, L. P. & NUERNBERG, A. H. (2017). Atuação
do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades fede-

rais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, 21(2), 303-311. DOI: 10.1590/2175-3539/2017/02121119.

FACULDADE ARI DE SÃ. **Regulamento do Núcleo de Apoio Psicopedagógico**. 2022.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (Orgs.) **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 235 p.

LIMA, A., MARQUES, A. P. S., LIMA, A. H. S. & Lobato, G. C. (2016). Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, 20, 175-177. doi:10.1590/2175-353920150201939.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Tradução para as palavras diferença/deficiência. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. M. (Org.) **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MELO, F. R. L. V. de; ARAUJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 57-66, 2018.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré et al. Covid-19: Repercussions on the mental health of higher education students. **Saúde em Debate [online]**. v. 46, n. spe1, pp. 206-220, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2022.v46nspe1/206-220/pt/#>

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; CAMPOS, Douglas Aparecido de. A psicologia escolar na educação superior: uma revisão da literatura. *Bol. -Acad. Paul. Psicol.*, São Paulo, v. 41, n. 101, p. 193-204, dez.2021. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

RESAPES – REDE DE SERVIÇOS DE APOIO PSICOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR. **A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal**. Contexto e justificação. Portugal: Resapes, 2002.

ROLDÃO, Flavia Diniz; CICARELLO JR., Ivan Carlos; SCHWARZ, Juliana Correa; CAMARGO, Denise de. Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: Paula Maria Ferreira de Faria; Denise de

Camargo; Ana Carolina Lopes Venâncio (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão** [recurso eletrônico] / - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 11-24, 2021.

SALVADOR, César Coll. (Org.). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: O ponto de vista de Vygotsky. In: SALVADOR, César Coll. (Org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, A.F.M; CRUZ, Y.L.K.; BRITO, L.F.; BRAGA, K.R. Ansiedade em tempos de Coronavírus: uma análise no contexto escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 60855-60873, 2021.

TORRES, Érika Nunes Teles. **O apoio psicológico ao estudante**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada no Estado do Piauí. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas - Tomo Cinco / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón, Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Obras escogidas. Tomo 3. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. (Texto original de 1931).

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Los problemas fundamentales de la defectología. In: L. S. Vygotski. Fundamentos de defectología. Obras escogidas - Tomo V (p. 11-41). Madrid: Visor, 1997. In: L. S. Vygotski. **Fundamentos de defectología**. Obras escogidas - Tomo V (p. 73-95). Madrid: Visor, 1997.

A CONSTITUIÇÃO DE FAMÍLIA POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL - UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Helen Cristiane da Silva Theodoro¹
Carolina Severino Lopes da Costa²

RESUMO

As leis brasileiras tradicionalmente priorizavam questões econômicas no Direito de Família, negligenciando as necessidades individuais. A mudança começou com a Constituição de 1988, que introduziu princípios de dignidade humana e igualdade de direitos. Em 2002, o Código Civil reconheceu o valor do afeto nas relações familiares. No entanto, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes, o que as impedia de exercer plenamente seus direitos civis, como o direito ao casamento e à adoção. Com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015, se reconheceu a capacidade civil das pessoas com deficiência, incluindo o direito ao planejamento familiar. Isso foi um avanço significativo, especialmente considerando que a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas em 2015. Levando isso em consideração, o objetivo da presente pesquisa foi analisar, sistematicamente, as produções acerca da constituição de família por pessoas com deficiência. Se trata de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como bibliográfica e exploratória, ocorrida entre os meses de março e abril de 2024. Visando atingir o objetivo proposto, foi realizada uma busca nos seguintes bancos de dados: a) *Scientific Electronic Library Online – SCIELO*; b) Portal de Periódicos Capes –

1 Docente no Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial – UFSCar, Licenciada em Educação Especial pela UFSCar e Bacharel em Direito pela Instituição Toledo de Ensino – ITE, helenstheodoro@gmail.com;

2 Orientadora da Pesquisa – Docente no Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e no Programa de Pós Graduação em Educação Especial – UFSCar, carollina_costa@yahoo.com.br;

MEC; c) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; d) Revista de Educação Especial; e) Revista Brasileira de Educação Especial; f) Google Acadêmico. Não foi realizado recorte temporal e os bancos de dados foram selecionados por serem os maiores a nível nacional e/ou tratarem sobre assuntos dirigidos às pessoas com deficiência. Os resultados apontaram a necessidade de se discutir sobre essa temática, tendo em consideração os muitos mitos acerca da formação de família por pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência, Família.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos, o Direito de Família no Brasil foi moldado por uma perspectiva essencialmente econômica. As leis priorizavam a proteção patrimonial e o papel das famílias como unidades econômicas, deixando de lado as necessidades emocionais e afetivas dos indivíduos. Essa visão tradicional tratava as famílias como entidades quase exclusivamente voltadas para a transmissão de bens e recursos, enquanto as relações humanas que as sustentavam eram secundarizadas. Segundo Azevedo (1993), o modelo jurídico brasileiro, fortemente influenciado pelo Código Civil francês, sustentava essa abordagem patrimonialista, onde o afeto e as individualidades raramente tinham espaço.

Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que esse cenário começou a mudar. A Constituição trouxe consigo um novo olhar sobre a família, fundamentado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade de direitos. Pela primeira vez, o afeto e a proteção dos indivíduos no seio familiar foram reconhecidos como direitos fundamentais. O artigo 226, por exemplo, define que a família, seja ela formada pelo casamento, união estável ou outros arranjos familiares, deve ser protegida pelo Estado, tendo como base a dignidade de seus membros (Brasil, 1988).

Essa mudança de paradigma foi essencial para que o Direito de Família passasse a valorizar as relações de afeto, tornando o bem-estar emocional das pessoas uma prioridade. Como destaca Diniz, Barbosa e Santos (2009), a dignidade da pessoa humana passou a ser o eixo central do Direito de Família, e o afeto, um valor jurídico que norteia as relações familiares. Além disso, o Código Civil de 2002 também reforçou essa perspectiva ao reconhecer explicitamente o papel das relações afetivas como fundamentais na definição do conceito de família (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Contudo, apesar dessas transformações, alguns grupos continuaram enfrentando barreiras significativas para o pleno exercício de seus direitos. As pessoas com deficiência, por exemplo, foram historicamente tratadas de maneira excludente, muitas vezes vistas como incapazes de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Até a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015, essas pessoas eram consideradas legalmente incapazes de exercer plenamente direitos civis importantes, como o direito ao casamento, à parentalidade e ao planejamento familiar (Nader, 2018).

A exclusão jurídica e social revelava uma visão paternalista e limitante, que ignorava a capacidade dessas pessoas de viverem plenamente suas vidas afetivas e familiares. O direito de constituir uma família e de decidir sobre suas próprias escolhas de vida era muitas vezes negado com base na suposição de que as pessoas com deficiência não poderiam assumir tais responsabilidades de forma autônoma. Essa perspectiva, entretanto, desconsiderava a complexidade e diversidade das experiências de vida dessas pessoas, reforçando preconceitos e estigmas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão – como é comumente conhecida (LBI - Lei n.º 13.146/2015), inspirado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), foi um marco fundamental para reverter esse quadro. O Estatuto garante que as pessoas com deficiência têm o direito de se casar, constituir família, exercer a parentalidade e participar de decisões sobre planejamento familiar em igualdade de condições com os demais cidadãos (Brasil, 2015). Esse avanço legislativo foi especialmente relevante em um país como o Brasil, onde a população com deficiência era estimada em 18,6 milhões de pessoas em 2015 (IBGE, 2015), um grupo significativo que historicamente enfrentou e permanece rodeado por comportamentos de exclusão e marginalização.

Com a LBI (Brasil, 2015), o direito à dignidade, à liberdade e à convivência familiar foi reafirmado, permitindo que pessoas com deficiência planejem e construam suas famílias com base em suas próprias escolhas e necessidades afetivas. Isso é fundamental para desmistificar os preconceitos que cercam a constituição de família por essas pessoas. Além disso, a promulgação dessa legislação não apenas trouxe avanços jurídicos, mas, também levantou importantes questões sociais. O planejamento familiar, garantido pelo documento, é um direito fundamental que assegura a essas pessoas a possibilidade de viver suas relações afetivas de maneira plena e autônoma (Brasil, 2015).

Atualmente, não existem estatísticas específicas disponíveis sobre o número de casamentos envolvendo pessoas com deficiência no Brasil. As pesquisas existentes, como as conduzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concentram-se na análise de aspectos como as condições de vida, inclusão social e desigualdades enfrentadas por essa população, sem detalhar o estado civil. O estudo “Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil” do IBGE, por exemplo, apresenta uma visão ampla das desigualdades sociais experimentadas pelas pessoas com deficiência, mas não aborda dados sobre casamentos (IBGE, 2021). Essa lacuna sugere a necessidade de pesquisas

específicas que abordem a constituição de família e as relações conjugais desse grupo.

Portanto, o objetivo da presente pesquisa foi analisar, sistematicamente, as produções acerca da constituição de família por pessoas com deficiência no Brasil. Levando isso em consideração, esta pesquisa visa não apenas discutir os avanços legislativos proporcionados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, mas também explorar como esses direitos estão sendo implementados e vivenciados na prática. A literatura jurídica e sociológica sobre o tema ainda é incipiente, mas a discussão é urgente e necessária para garantir que essas pessoas possam exercer seus direitos plenamente, sem as barreiras que tradicionalmente lhes foram impostas.

O DIREITO À CONSTITUIÇÃO DE FAMÍLIA: PLURALIDADES ACERCA DA DEFICIÊNCIA

A constituição de família por pessoas com deficiência é um tema cercado por preconceitos e mitos profundamente enraizados na sociedade contemporânea. Esses estigmas não apenas restringem a inclusão dessas pessoas na vida familiar, mas também afetam diretamente sua capacidade de participar plenamente na sociedade (Diniz, 2007).

Historicamente, as pessoas com deficiência (são) foram vistas por uma lente capacitista, que associa suas limitações físicas, intelectuais e/ou sensoriais a uma suposta incapacidade de desempenhar papéis sociais de forma autônoma. Essa dinâmica gerou uma exclusão sistêmica e estrutural, no qual o preconceito não apenas restringe as escolhas individuais das pessoas com deficiência, mas, também compromete sua capacidade de viver com autonomia, dignidade e participação ativa na sociedade. Ao negar-lhes a oportunidade de exercer seus direitos em sua totalidade, a sociedade perpetua barreiras que as afastam do convívio social pleno e do reconhecimento igualitário de que deveriam desfrutar (Diniz, 2007).

O capacitismo, entendido como a discriminação e/ou preconceito contra pessoas com deficiência, é uma construção social que se manifesta em diversos níveis da vida cotidiana, desde as barreiras arquitetônicas até os estigmas culturais que marginalizam essas pessoas (Marchesan; Carpenedo, 2021). No contexto das relações familiares, o capacitismo assume formas variadas, sendo um dos mitos mais persistentes a crença de que pessoas com deficiência não

conseguem exercer a parentalidade de maneira eficaz. Esse mito deriva de uma visão estreita e desumanizadora, que associa a deficiência à inaptidão para prover cuidado e afeto, ignorando que a parentalidade é uma função complexa e diversa, que pode ser desempenhada de diferentes maneiras (Marchesan; Carpenedo, 2021). Essa visão reducionista não apenas nega o direito das pessoas com deficiência de constituírem famílias, mas reforça sua exclusão social ao criar uma imagem distorcida de sua capacidade de participação plena.

A literatura científica tem sido clara ao refutar essas concepções errôneas. Estudos recentes demonstram que pessoas com deficiência podem ser pais e mães tão competentes quanto qualquer outro indivíduo, desde que recebam os apoios necessários para superar as barreiras sociais (de todos os tipos) que lhes são impostas. Exemplificando esta concepção, o estudo de Booth e Booth (1994) focou em pais com deficiência intelectual e descobriu que, com suporte especializado, eles podem criar ambientes familiares positivos e cuidar adequadamente de seus filhos. Da mesma forma, um estudo conduzido por Llewellyn e McConnell (2002) revelou que mães com deficiência física que recebem o apoio adequado mostram habilidades parentais comparáveis às de mães sem deficiência.

Outro trabalho significativo foi o de Ferraz e Netto (2018), indicando que a qualidade da parentalidade de pessoas com deficiência está fortemente vinculada aos níveis de apoio familiar e social que elas recebem. A pesquisa destacou que, ao remover barreiras físicas e sociais, é possível garantir que pais com deficiência desenvolvam vínculos saudáveis e eficazes com seus filhos. Além disso, a pesquisa de Prilleltensky (2004) sobre pais com deficiência física também concluiu que, quando oferecidas acomodações adequadas, como tecnologias assistivas e assistência doméstica, os pais com deficiência podem ter desempenhos parentais iguais ou até superiores aos de seus pares sem deficiência, devido a muito engajamento emocional e resiliência.

Esses estudos coletivamente reafirmam que a competência parental não está diretamente ligada à ausência de deficiência, mas à existência de condições adequadas de apoio e inclusão. De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009), não há evidências científicas que indiquem que a deficiência, por si só, prejudique a capacidade de uma pessoa de ser um bom pai ou mãe. Isso significa que o preconceito não se baseia em fatos ou dados empíricos, mas em uma percepção social enviesada, que considera a deficiência como um impedimento absoluto para o exercício da parentalidade.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), como abordado anteriormente, foi fundamental para consolidar legalmente esse entendimento no Brasil, garantindo que a deficiência não possa ser utilizada como argumento para limitar a capacidade parental ou familiar dessas pessoas. No entanto, apesar dos avanços legislativos, os estigmas culturais ainda têm um impacto profundo na vida cotidiana das pessoas com deficiência. O preconceito permeia as interações sociais e limita o acesso a oportunidades de trabalho, educação, lazer e participação política.

Conforme o Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 23,9% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, representando cerca de 45,6 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Contudo, essa parcela significativa da população continua a enfrentar discriminação e exclusão em diversas esferas da vida social.

Já, no contexto internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, destaca que as pessoas com deficiência têm o direito de “casar e fundar uma família em igualdade de condições com os demais” (ONU, 2006). Paralelamente a essa concepção, Rezende (2023) defende que a exclusão das pessoas com deficiência não é meramente uma questão de barreiras físicas, mas de uma estrutura social que impede essas pessoas de exercerem plenamente sua cidadania. Deste modo, o preconceito, ao estigmatizar a deficiência, reforça a marginalização e dificulta o acesso dessas pessoas aos recursos necessários para sua inclusão efetiva.

Esse cenário de exclusão se agrava enquanto a sociedade continua a perpetuar estereótipos que minimizam o valor social das pessoas com deficiência. Um exemplo claro é o mito de que famílias formadas por pessoas com deficiência seriam disfuncionais. Esse preconceito, que se manifesta tanto em discursos populares quanto em práticas institucionais, ignora a complexidade das dinâmicas familiares e a resiliência desenvolvida por essas famílias diante dos desafios impostos pela deficiência. Lima e Costa (2019) conduziram um estudo sobre satisfação conjugal entre casais e descobriram que casais formados por pessoas típicas ou constituídos por pessoas atípicas (com deficiência) não apresentaram diferença sobre os níveis de satisfação conjugal. Esses dados desmistificam a ideia de que a deficiência, em si, compromete a funcionalidade familiar, mostrando que o verdadeiro obstáculo é a falta de apoio e reconhecimento social.

A exclusão social das pessoas com deficiência também se manifesta em outro aspecto crucial: sua vida afetiva e sexual. Durante muito tempo, prevaleceu o mito de que essas pessoas não tinham desejos afetivos ou sexuais, ou que sua deficiência as tornava incapazes de vivenciar relações amorosas plenas (Theodoro, 2022). Esse preconceito desumaniza as pessoas com deficiência ao negar-lhes um dos aspectos mais básicos da experiência humana: o direito de amar e ser amado. A crença de que essas pessoas seriam “assexuadas” ou incapazes de construir vínculos afetivos deriva de uma visão estigmatizada que as coloca em um lugar de eterna dependência e infantilização, privando-as da possibilidade de exercer sua autonomia em suas vidas afetivas e sexuais (Maia, 2019; Theodoro, 2022; Theodoro; Costa; Theodoro, 2023).

Contrariando essa visão, estudos revelam que as pessoas com deficiência não apenas desejam viver relações amorosas e sexuais, como também têm o direito de fazê-lo em igualdade de condições. Rezende (2023) a deficiência não impede a formação de laços afetivos e sexuais, sendo que pessoas com deficiência vivenciam relacionamentos tão complexos e significativos quanto aqueles sem deficiência. Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura que a autonomia sexual e afetiva dessas pessoas deve ser plenamente respeitada, garantindo que suas escolhas e direitos reprodutivos sejam exercidos sem discriminação ou impedimentos (Brasil, 2015).

Essa conquista legislativa reflete um movimento global em direção ao reconhecimento da plena humanidade das pessoas com deficiência, assegurando-lhes a possibilidade de viver todas as dimensões de sua vida de maneira autônoma e digna. Apesar dessas conquistas legais, as pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras significativas para exercer plenamente sua cidadania.

Um dos fatores que perpetua essa exclusão é a falta de políticas públicas eficazes que promovam a inclusão e a acessibilidade. Vieira e Rocha (2020) ressaltam a importância crucial do apoio social e de políticas públicas inclusivas para que as pessoas com deficiência possam viver suas relações familiares de maneira plena e integrada. No entanto, a implementação de políticas de inclusão no Brasil ainda é incipiente, e muitos desses indivíduos continuam a ser marginalizados em termos de acesso a serviços essenciais, como saúde, educação e emprego. Isso cria um ciclo de exclusão social que se perpetua ao longo das gerações, dificultando o pleno desenvolvimento social e econômico das pessoas com deficiência.

À vista disso, pesquisas tem compreendido que o preconceito estrutural exerce um impacto profundo na saúde mental das pessoas com deficiência. Segundo Silva e Cardoso (2019), o estigma associado à deficiência frequentemente resulta em sentimentos de isolamento, baixa autoestima e exclusão social, contribuindo significativamente para o aumento da vulnerabilidade psicológica e, essa situação torna as pessoas com deficiência mais suscetíveis a desenvolver transtornos mentais, como ansiedade e depressão, uma vez que a constante percepção de inadequação e a falta de aceitação social reforçam a marginalização. Diante desse cenário, torna-se imprescindível adotar uma abordagem integral que vá além do reconhecimento legal dos direitos das pessoas com deficiência. É necessário fornecer apoios psicológicos e sociais adequados, criando condições que favoreçam uma verdadeira inclusão, assim como a oportunidade de elas constituírem suas próprias famílias (Silva; Cardoso, 2019).

Portanto, a desconstrução dos estigmas em torno das pessoas com deficiência é uma tarefa urgente e necessária para que elas possam exercer plenamente seus direitos e sua cidadania. As barreiras impostas pelo capacitismo, sejam elas físicas, sociais ou culturais, continuam a limitar o potencial dessas pessoas de participar ativamente da sociedade. A legislação brasileira, por meio do Estatuto da Pessoa com Deficiência, deu passos importantes no reconhecimento de seus direitos, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido em termos de transformação cultural e inclusão prática. Desafiar os mitos e preconceitos que cercam a deficiência é fundamental para garantir que essas pessoas possam viver suas vidas de forma plena, autônoma e digna, com a mesma capacidade de constituir famílias, exercer a parentalidade e vivenciar as mais diversas relações afetivas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e se trata de uma revisão de literatura, que “pode ser definida como um relato acerca do que foi publicado em relação ao tema que está sendo pesquisado [...] e analisa criticamente as informações coletadas, identificando limitações das teorias e das pesquisas já realizadas”. (GIL, 2019, p. 120).

Visando atingir o objetivo proposto, foi realizada uma busca nos seguintes bancos de dados: a) *Scientific Electronic Library Online – SCIELO*; b) Portal de Periódicos Capes – MEC; c) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; d) Revista de Educação Especial; e) Revista Brasileira de Educação Especial; f)

Google Acadêmico³. Não foi realizado recorte temporal e os bancos de dados foram selecionados por serem os maiores nacionalmente e/ou tratarem sobre assuntos dirigido ao tema proposto.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de março a abril de 2024 e empregou-se a seguinte combinação de palavras-chave: a) constituição de família AND pessoa com deficiência; b) constituição de família AND Pcd. O operador booleano AND foi utilizado para unir os termos da busca. Foram incluídos os trabalhos publicados nacionalmente, em Língua Portuguesa e que abordavam a constituição de família por pessoas com deficiência. Foram excluídas as pesquisas duplicadas, internacionais e que versassem sobre outros temas.

A seleção dos estudos seguiu um processo estruturado em várias etapas: 1) identificação das publicações nos bancos de dados selecionados; 2) triagem dos títulos para verificar a presença das palavras-chave definidas; 3) análise dos resumos; 4) leitura completa dos textos selecionados; 5) organização cronológica dos estudos encontrados; 6) análise do conteúdo das pesquisas à luz do objetivo deste trabalho. Após essas etapas, foram selecionadas as produções mais relevantes e os dados foram analisados com base nos questionamentos alinhados aos objetivos da pesquisa.

No *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), a busca retornou quatro resultados. No entanto, não eram correspondentes ao objetivo da pesquisa sendo excluídos. Já no Portal de Periódicos Capes (MEC), a busca teve um total de 17 resultados. Após a análise, dois trabalhos foram selecionados. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a pesquisa teve um total de 125 trabalhos totais e dois correspondentes com os critérios de inclusão. A Revista Educação Especial gerou dois resultados que não eram correspondentes e a Revista Brasileira de Educação Especial não teve resultados segundo os termos utilizados. No Google Acadêmico, a busca gerou um total de 1.400 resultados e 26 correspondiam aos termos da pesquisa.

O quadro a seguir elenca, em ordem cronológica de publicação, as pesquisas que foram analisadas e atendiam todos os processos de seleção para se lograr o objetivo aqui estipulado. Vejamos:

3 Por se tratar de um banco de dados de larga escala, foi optado pela pesquisa avançada com o uso dos termos indicados e o recorte temporal de 2015 a 2024, tratando-se do período após a promulgação da LBI (Brasil, 2015).

Tabela 1 - Lista das produções selecionadas

	Ano	Base de Dados	Título	Autor/as/es	Tipo	Publicação
1	2016	Google Acadêmico	Discussão sobre a viabilidade do casamento e da união estável de indivíduos incapazes: uma perspectiva das mudanças propostas pelo estatuto da pessoa com deficiência	Marina de Oliveira Vasconcelos	Monografia	Repositório Uniceu - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais
2	2016	Google Acadêmico	Constituição de família por indivíduos com síndrome de Down – considerações acerca do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)	Fernanda Diehl	Monografia	Centro Universitário UNIVATES
3	2017	Google Acadêmico	Planejamento familiar dos portadores de Síndrome de Down: esterilização compulsória	Ivani de Paula	Monografia	DSpace – Repositório - Faculdades Integradas de Caratinga
4	2017	Google Acadêmico	A incapacidade à luz do estatuto da pessoa com deficiência e seus reflexos jurídicos	Larissa Braz Michelin	Monografia	Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM
5	2017	Google Acadêmico	Garantia do casamento às pessoas com Síndrome de Down no Brasil à luz da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU	Antonio Albuquerque Toscano Filho	Dissertação	Repositório Institucional da UFPB - Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas
6	2018	Google Acadêmico	A pessoa com deficiência e o exercício da parentalidade: o direito à reprodução e ao planejamento familiar sob a ótica da diversidade funcional	Carolina Valença Ferraz; Manuel Camelo Ferreira da Silva Netto	Artigo	Revista Direito – UFMS
7	2018	Google Acadêmico	O casamento das pessoas com deficiência mental no Brasil: identidade, cultura e família	Iara Antunes de Souza	Artigo	CONPEDI LAW REVIEW

	Ano	Base de Dados	Título	Autor/as/es	Tipo	Publicação
8	2018	Google Acadêmico	A tomada de decisão apoiada como alternativa à curatela da pessoa com deficiência	Renata Holzbach Tagliari	Monografia	Repositório UPF
9	2018	Google Acadêmico	A capacidade civil plena da pessoa com deficiência: desafios para o seu exercício à luz da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015	Thuane Torres Mendes	Monografia	Repositório - Universidade Federal do Maranhão – Campus do Bacanga
10	2018	Google Acadêmico	Análise acerca da validade do casamento do deficiente intelectual, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015)	Mariana Catarina da Silva Vidal	Monografia	DSpace – Repositório - Faculdades Integradas de Caratinga
11	2019	Google Acadêmico	A legalidade do casamento entre pessoas com Síndrome de Down tendo em vista a Lei nº 13.146/15	Letícia Lázara Pimenta Nunes	Monografia	Repositório Institucional, Faculdade Evangélica de Rubiataba
12	2019	Google Acadêmico	O Estatuto da Pessoa com Deficiência: uma análise de seus efeitos no âmbito do direito de família	Ettore Guerreiro Lotto; Márcia Maria Menin	Artigo	Direito e Sociedade: Rev. Estudos Jurídicos e Interdisciplinares
13	2019	Google Acadêmico	O Estatuto da Pessoa com Deficiência e as repercussões no instituto do casamento: avanço ou retrocesso social?	Ariadna da Silva Brito	Monografia	Repositório Institucional do Centro Universitário UNDB
14	2019	Google Acadêmico	O casamento contraído por pessoas com deficiência nos moldes do artigo 1.550, §2º, do Código Civil	Alan Felipe Provin	Artigo	Revista Juris UniToledo
15	2019	Google Acadêmico	Uma análise constitucional dos impactos do estatuto da pessoa com deficiência na teoria das incapacidades e nos limites da curatela	Amanda Bezerra de Lima	Monografia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Direito

	Ano	Base de Dados	Título	Autor/as/es	Tipo	Publicação
16	2020	Capes	Da capacidade da pessoa com deficiência para o exercício do direito à família e suas singularidades no Brasil	Alcineia Rodrigues dos Santos, Aurélia Carla Queiroga da Silva, Mariana Albuquerque Melo	Artigo	Revista Direitos Humanos e Democracia
17	2021	Google Acadêmico	Pessoa com deficiência e sua capacidade civil ao longo da vida	Ana Carolina Silva Devidé; César Eduardo Lavoura Romão	Artigo	Brazilian Journal of Development
18	2021	Google Acadêmico	O sistema de apoios ao exercício da capacidade legal da pessoa com deficiência no Brasil: diretrizes, desafios e proposições	Maria Clara Versiani de Castro	Dissertação	Repositório Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Direito
19	2022	Google Acadêmico	A Lei Brasileira de Inclusão e a 'tomada de decisão apoiada': uma possibilidade para a emergência de sujeitos de sexualidade?	Julian Simões	Artigo	Horizontes Antropológicos

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Após o processo de seleção, foi realizada uma análise sistemática desses conteúdos na qual a abordagem considerou não apenas os desafios sociais, mas, também as dimensões jurídicas, culturais e familiares envolvidos no exercício pleno dos direitos civis e fundamentais das pessoas com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O direito à constituição de família por pessoas com deficiência, como vimos ao longo desta pesquisa, é um dos avanços dos direitos humanos no Brasil, impulsionada pela promulgação da LBI (Brasil, 2015). Deste modo, a análise se pautou frente a uma perspectiva humanizada, em conformidade com os princípios de dignidade humana e autonomia que permeiam o ordenamento jurídico brasileiro contemporâneo e são a base para uma inclusão efetiva.

Visando isso, a análise se pautou em quatro principais categorias, sendo: a) A Capacidade Civil: Uma Nova Perspectiva Jurídica; b) O Direito ao Casamento: Uma Questão de Dignidade; c) O Direito à Parentalidade e ao Planejamento Familiar; d) Tomada de Decisão Apoiada: Autonomia com Suporte.

A CAPACIDADE CIVIL: UMA NOVA PERSPECTIVA JURÍDICA

A Lei Brasileira de Inclusão trouxe uma transformação paradigmática ao garantir a plena capacidade civil das pessoas com deficiência. Anteriormente, essas pessoas eram frequentemente tratadas como incapazes de exercer seus direitos de forma autônoma, especialmente quando se tratava de questões complexas, como o casamento e a constituição de família. A nova lei, no entanto, veio abolir essa visão restritiva, instituindo uma compreensão mais ampla de cidadania e autonomia para pessoas com deficiência (Mendes, 2018).

Vasconcelos (2016), explora em seu trabalho a modificação da Teoria das Incapacidades, destacando que a LBI garante a essas pessoas o exercício de direitos, sem que a curatela, medida antes amplamente utilizada, seja mais a regra, sendo agora uma exceção aplicada apenas em casos específicos e com limites claros (Vasconcelos, 2016). Essa mudança promove um rompimento com o passado, no qual a deficiência, em especial a intelectual, era tratada como sinônimo de incapacidade absoluta. Devidé e Romão (2021) reforçam esse ponto ao destacar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU,

incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro, assegura o direito à plena capacidade civil, reafirmando o respeito à dignidade humana e à autonomia.

Seguindo este entendimento, Toscano Filho (2017) e Devidé e Romão (2021) reforçam esse ponto ao destacar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil, assegura o direito à plena capacidade civil, reafirmando o respeito à dignidade humana e à autonomia. Castro (2021) complementa essa visão, sugerindo que a efetivação da capacidade plena depende da criação de sistemas de apoio, como a tomada de decisão apoiada, que ainda enfrenta desafios práticos de implementação. Ao que podemos perceber, mesmo que o direito ao casamento esteja assegurado, ainda há barreiras culturais e sociais que dificultam a plena realização desse direito. Muitas vezes, as famílias e a sociedade em geral impõem limitações ao direito dessas pessoas de exercerem sua autonomia afetiva e sexual, perpetuando uma visão paternalista sobre a deficiência (Castro, 2021; Devidé; Romão, 2021; Toscano Filho, 2017).

No mesmo sentido, Michelin (2017) aponta que a LBI foi uma resposta legislativa à necessidade de harmonizar o ordenamento jurídico brasileiro com os tratados internacionais de direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário. A autora afirma que, anteriormente, o regime jurídico brasileiro baseava-se na incapacidade como regra para pessoas com deficiência, o que gerava uma série de restrições à sua autonomia. Com a LBI, a autonomia da vontade é reafirmada, e as restrições de direitos são aplicadas de forma mais específica e limitada, preservando, dentro do possível, a independência do indivíduo (Michelon, 2017).

Brito (2019), também discute os impactos dessa reforma legal no direito civil brasileiro, apontando que a plena capacidade conferida às pessoas com deficiência é uma mudança social e jurídica fundamental, ao reconhecer a dignidade inerente a cada indivíduo, independentemente de sua condição física ou mental. Além disso, argumenta que a LBI foi uma resposta não apenas às demandas internas, mas também à necessidade de se alinhar aos princípios internacionais de respeito à diversidade e à igualdade de direitos (Brito, 2019).

O DIREITO AO CASAMENTO: UMA QUESTÃO DE DIGNIDADE

O direito ao casamento é uma das questões mais relevantes quando se fala na capacidade civil das pessoas com deficiência. Nunes (2019), em sua pesquisa sobre a legalidade do casamento entre pessoas com Síndrome de Down, afirma

que a LBI representou um divisor de águas ao garantir que essas pessoas têm o direito de contrair matrimônio com plena autonomia, sem a necessidade de autorização judicial ou de seus responsáveis legais, desde que manifestem sua vontade livremente (Nunes, 2019).

Brito (2019) observa que o Estatuto da Pessoa com Deficiência alterou profundamente o entendimento jurídico sobre o casamento de pessoas com deficiência, permitindo-lhes casar-se em igualdade de condições com as demais. Toscano Filho (2017) reforça essa visão, ao discutir que, apesar das garantias legais, as barreiras culturais e familiares continuam sendo um obstáculo significativo para que pessoas com Síndrome de Down, por exemplo, exerçam esse direito.

No entanto, como destaca Santos e Provin (2019), ainda existem desafios práticos e jurídicos relacionados à proteção dos direitos dessas pessoas. Ao analisarem o artigo 1.550, §2º, do Código Civil, modificado pela LBI, que permite que pessoas com deficiência intelectual se casem, mesmo com a assistência de curadores, desde que sua vontade seja respeitada (Santos; Provin, 2019). Souza (2018) complementa essa análise, apontando que o casamento de pessoas com deficiência no Brasil é uma conquista que decorre do reconhecimento de sua plena cidadania, protegida tanto pela Constituição Federal quanto pela LBI (Souza, 2018).

Santos e Provin (2019), abordam a questão do casamento de pessoas com deficiência que não conseguem manifestar claramente sua vontade, discutindo a necessidade de um aparato jurídico que evite fraudes e garanta que esses casamentos respeitem a autonomia dessas pessoas. É por este motivo que, a legislação, ao reconhecer a capacidade dessas pessoas de exercer aquilo que lhes é de direito, exige que o Estado e a sociedade ofereçam os apoios necessários para que essas responsabilidades possam ser cumpridas de forma plena e digna.

Essas garantias, contudo, não eliminam os preconceitos e as barreiras sociais enfrentadas por essas pessoas, como sugere Diehl (2016) em sua monografia sobre a constituição de família por pessoas com Síndrome de Down. A autora destaca que, mesmo com o respaldo legal, a sociedade ainda hesita em aceitar plenamente o exercício de direitos civis por essas pessoas, em especial no que tange à constituição de famílias (Diehl, 2016).

A proteção dos direitos existenciais inclui, além do direito ao casamento e à parentalidade, o direito à autodeterminação em todas as esferas da vida civil.

Ferraz e Neto (2018), argumentam que a nova legislação tem um impacto direto na forma como as pessoas com deficiência são vistas pela sociedade, promovendo sua inclusão plena e garantindo que possam participar ativamente da vida social, sem a necessidade de tutores ou curadores para validar suas decisões (Ferraz; Netto, 2018).

O DIREITO À PARENTALIDADE E AO PLANEJAMENTO FAMILIAR

A parentalidade é outro tema central nas análises. O exercício da paternidade ou maternidade por pessoas com deficiência é discutido sob a ótica do princípio da paternidade responsável, que, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988), impõe aos pais o dever de garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral de seus filhos. Sob esta perspectiva, Santos, Silva e Melo (2020) enfatizam a necessidade de individualizar a análise sobre a capacidade de pessoas com deficiência de exercerem a parentalidade, assegurando que o apoio necessário seja fornecido para que elas possam cuidar de seus filhos de maneira responsável.

Paula (2017), em seu estudo sobre o planejamento familiar de pessoas com Síndrome de Down, levanta questões sobre a capacidade dessas pessoas de exercer a paternidade responsável. Seu trabalho explora o debate em torno da esterilização compulsória, uma prática que, embora proibida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, ainda é defendida em alguns círculos como uma forma de evitar que pessoas com deficiência intelectual tenham filhos que não poderiam cuidar adequadamente.

Essa mudança reflete um avanço no respeito à dignidade humana, como analisam Ferraz e Netto (2017). Em seu estudo sobre o direito à reprodução e ao planejamento familiar, os autores sublinham que as pessoas com deficiência têm direito à sexualidade e à constituição de famílias, independentemente de sua deficiência (Ferraz; Netto, 2018). A decisão sobre ter filhos, assim como o acesso a informações adequadas sobre reprodução, deve ser garantida a essas pessoas, sem imposições de familiares ou do Estado (Michelon, 2017).

Entretanto, como Vidal (2018) argumenta, ainda há desafios a serem superados no que tange à inclusão plena dessas pessoas no sistema de apoio social, especialmente na disponibilização de recursos que garantam o exercício responsável da parentalidade (Vidal, 2018). O planejamento familiar por pessoas com deficiência intelectual, em especial, ainda é alvo de debates, mas a vedação

à esterilização compulsória é vista como um marco essencial para o reconhecimento de sua autonomia.

TOMADA DE DECISÃO APOIADA: AUTONOMIA COM SUPORTE

A tomada de decisão apoiada é uma das maiores inovações introduzidas pela LBI, representando uma ferramenta que permite que pessoas com deficiência recebam assistência para tomar decisões importantes, sem que isso afete sua capacidade legal. A figura da tomada de decisão apoiada visa equilibrar a necessidade de suporte com o respeito à autonomia da pessoa, permitindo que ela escolha seus apoiadores de confiança para ajudá-la em decisões patrimoniais ou pessoais, incluindo casamento e negócios jurídicos (Castro, 2021).

Simões (2022), ao discutir a tomada de decisão apoiada no contexto da sexualidade, enfatiza que a LBI oferece uma solução equilibrada, permitindo que as pessoas com deficiência sejam vistas como agentes autônomos em suas vidas, sem que suas decisões sejam questionadas por falta de capacidade. Ele destaca que esse modelo de decisão é fundamental para a emancipação social e legal dessas pessoas, especialmente em um contexto cultural que historicamente as considerou incapazes (Simões, 2022).

Essa abordagem é confirmada por Castro (2021), que aponta os desafios práticos na implementação da tomada de decisão apoiada, mas salienta seu papel transformador na vida das pessoas com deficiência, ao garantir-lhes voz ativa na condução de suas vidas civis (Castro, 2021). Ademais, a falta de capacitação e conscientização sobre o uso da tomada de decisão apoiada nas instituições jurídicas brasileiras é um dos principais obstáculos para sua aplicação eficaz (Michelon, 2017).

A análise dos textos demonstra que o Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe avanços significativos para a inclusão social e jurídica das pessoas com deficiência no Brasil. O reconhecimento da plena capacidade civil, o direito ao casamento e à constituição de família e a introdução de mecanismos de apoio, como a tomada de decisão apoiada, são medidas fundamentais para assegurar que essas pessoas possam exercer seus direitos de maneira plena e digna.

Contudo, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios consideráveis. O preconceito, a falta de políticas públicas adequadas e a insuficiência de estruturas de apoio comprometem a implementação desses direitos, na prática. É necessário que o Estado, a sociedade e as famílias trabalhem em conjunto

para garantir que as pessoas com deficiência possam participar plenamente da vida social, exercendo seus direitos de maneira autônoma e em condições de igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações promovidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) trouxeram avanços significativos no reconhecimento dos direitos civis das pessoas com deficiência no Brasil. Este marco legislativo, ao reconhecer a plena capacidade civil dessas pessoas, rompeu com paradigmas históricos que lhes impunham limitações indevidas e discriminatórias. No entanto, embora a legislação tenha inaugurado fase no campo dos direitos humanos e da inclusão social, sua plena implementação ainda enfrenta desafios que transcendem o campo jurídico e demandam profundas mudanças culturais e institucionais.

É necessário compreender que a inclusão de pessoas com deficiência não se limita à garantia de direitos formais no texto da lei. Para que esses direitos se materializem efetivamente, é imprescindível ocorrer uma transformação no modo como a sociedade enxerga e interage com a deficiência. A desconstrução dos estigmas que historicamente marginalizam essas pessoas, é um passo essencial para que elas possam exercer sua cidadania plenamente. Em outras palavras, a autonomia e a dignidade das pessoas com deficiência só serão plenamente respeitadas quando a sociedade deixar de vê-las como incapazes e começar a reconhecê-las como indivíduos plenos, capazes de tomar decisões sobre suas próprias vidas, seja no âmbito pessoal, familiar ou social.

Entre os direitos assegurados pela LBI, o direito ao casamento, à parentalidade e à tomada de decisão apoiada figuram como alguns dos mais desafiadores em termos de implementação. Embora a legislação garanta que as pessoas com deficiência têm o direito de constituir família e tomar decisões sobre suas vidas de forma autônoma, muitas vezes elas ainda enfrentam barreiras culturais e práticas que dificultam o exercício pleno desses direitos. A resistência social à aceitação desses direitos é evidente, seja por preconceitos persistentes ou pela falta de preparo das instituições para lidar com essa nova realidade.

O planejamento familiar é um exemplo claro da complexidade que envolve a inclusão das pessoas com deficiência. O controle reprodutivo dessas pessoas, historicamente marcado por práticas coercitivas, como a esterilização com-

pulsória, revela o quanto a sociedade ainda se baseia em visões paternalistas e limitadoras. Apesar dos avanços legislativos, o debate sobre a capacidade de pessoas com deficiência de exercerem a parentalidade ainda é permeado por desconfiança e preconceito, o que demonstra a necessidade de políticas públicas que garantam o apoio necessário para que essas pessoas possam exercer seus direitos de maneira informada e responsável.

Nesse sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência não sê um fim em si, mas como um ponto de partida para uma transformação mais profunda nas estruturas sociais e institucionais. A mudança legislativa é o primeiro passo, mas a efetiva inclusão das pessoas com deficiência depende da criação de uma cultura de apoio, na qual a autonomia dessas pessoas seja respeitada e promovida, sem interferências desnecessárias ou práticas que perpetuem sua marginalização.

Portanto, conclui-se que a plena inclusão das pessoas com deficiência requer mais do que a existência de leis; exige uma mudança de mentalidade coletiva e uma reconfiguração das instituições, de modo que essas pessoas sejam vistas e tratadas como indivíduos capazes de exercer sua cidadania em todas as esferas da vida. Somente com a combinação de uma legislação robusta, políticas públicas eficazes e um compromisso social com a inclusão será possível garantir que essas pessoas possam viver com dignidade, exercendo seus direitos e participando ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Antonio Junqueira. Influência do direito francês sobre o direito brasileiro. Conferência proferida em Paris, em 26 de novembro de 1993, a convite da Universidade de Paris II. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfduasp/article/view/67243/69853>. Acesso em: 27 out. 2024.

BOOTH, Tim; BOOTH, Wendy. **Parenting Under Pressure: Mothers and Fathers with Learning Difficulties**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRITO, Ariadna da Silva. O Estatuto da Pessoa com Deficiência e as repercussões no instituto do casamento: avanço ou retrocesso social? **Monografia** (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário UNDB, São Luís, 2019. Disponível em: <https://repositorio.undb.edu.br/handle/123456789/123>. Acesso em: 27 out. 2024.

CASTRO, Maria Clara Versiani de. O sistema de apoios ao exercício da capacidade legal da pessoa com deficiência no Brasil: diretrizes, desafios e proposições. **Dissertação** (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34567>. Acesso em: 27 out. 2024.

DEVIDÊ, Ana Carolina Silva; ROMÃO, César Eduardo Lavoura. Pessoa com deficiência e sua capacidade civil ao longo da vida. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 50943-50958, maio 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30121>. Acesso em: 27 out. 2024.

DEZELAR, Sharyn; LIGHTFOOT, Elizabeth. Parents With Disabilities: A Case Study Exploration of Support Needs and the Potential of a Supportive Intervention. **Families in Society**, 100(3), 2019, p. 293-304. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1044389419841172>. Acesso em: 27 out. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora. **Barbosa**, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 35, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN-9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2024.

DIEHL, Fernanda. Constituição de família por indivíduos com síndrome de Down: considerações acerca do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015). **Monografia** (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário UNIVATES, 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/45aaf-474-4bcf-4360-b3f2-1210140d1e22/content>. Acesso em: 27 out. 2024.

FERRAZ, Carolina Valença; NETTO, Manuel Camelo Ferreira da Silva. A pessoa com deficiência e o exercício da parentalidade: o direito à reprodução e ao pla-

nejamento familiar sob a ótica da diversidade funcional. **Revista Direito UFMS**, Campo Grande, v. 4, n. 1, p. 139-154, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revista.ufms.br/index.php/direitofms/article/view/139>. Acesso em: 27 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed., São Paulo, Atlas, 2019, 351 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: Características Gerais da População**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html>. Acesso em: 9 dez. 2023.

LOTTO, Ettore Guerreiro; MENIN, Márcia Maria. O Estatuto da Pessoa com Deficiência: uma análise de seus efeitos no âmbito do direito de família.

Revista Direito e Sociedade, Catanduva, v. 14, n. 1, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://www.fafica.br/portal/revista-direito-e-sociedade/edicoes/2019/artigos/o-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-uma-analise-de-seus-efeitos-no-ambito-do-direito-de-familia>. Acesso em: 27 out. 2024.

LLEWELLYN, Gwynnyth; MCDONALD, Julie; MCCONNELL, David. Mothers with learning difficulties and their support networks. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 46, n. 1, p. 17-34, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/11509346_Mothers_with_learning_difficulties_and_their_support_networks. Acesso em: 10 dez. 2023.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e deficiências**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, v. 1, 2019, 322 p.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Revista Trama*, vol. 17, nº 40, 2021, p. 45-55. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/26199/17003/100306>. Acesso em: 20 out. 2024.

MENDES, Thuane Torres. A capacidade civil plena da pessoa com deficiência: desafios para o seu exercício à luz da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Monografia** (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Maranhão,

São Luís, 2018. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/2751>. Acesso em: 27 out. 2024.

MICHELON, Larissa Braz. A incapacidade à luz do Estatuto da Pessoa com Deficiência e seus reflexos jurídicos. **Monografia** (Bacharelado em Direito) – Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.euripedes.com.br/handle/123456789/456>. Acesso em: 27 out. 2024.

NADER, Paulo. **Estatuto da Pessoa com Deficiência comentado**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

NUNES, Letícia Lázara Pimenta. A legalidade do casamento entre pessoas com Síndrome de Down tendo em vista a Lei 13.146/15. **Monografia** (Bacharelado em Direito) – Faculdade Evangélica de Rubiataba, 2019. Disponível em: https://repositorio.alfaunipac.com.br/publicacoes/2020/622_a_legalidade_do_casamento_de_pessoas_com_sindrome_de_down.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

PAULA, Ivani de. Planejamento familiar dos portadores de Síndrome de Down: esterilização compulsória. **Monografia** (Bacharelado em Direito) – Faculdades Doctum de Caratinga, Caratinga, 2017. Disponível em: <https://repositorio.doctum.edu.br/handle/123456789/789>. Acesso em: 27 out. 2024.

PRILLELTENSKY, Ora. A Ramp to Motherhood: The Experiences of Mothers with Physical Disabilities. **Sexuality and Disability**, v. 22, n. 1, p. 39-52, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/B:SEDI.0000026610.44011.1f>. Acesso em: 10 dez. 2023.

REZENDE, Anna Paula. Deficiência e Laços Afetivos: que interfaces atravessam esses encontros? 1ª ed., Editora Dialética, 2023, 96 p.

SANTOS, Alcineia Rodrigues dos; SILVA, Aurélia Carla Queiroga da; MELO, Mariana Albuquerque. Da capacidade da pessoa com deficiência para o exercício do direito à família e suas singularidades no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, v. 8, n. 15, p. 272-289, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://>

www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/7315. Acesso em: 27 out. 2024.

SANTOS, Ronimar Pedro dos; PROVIN, Alan Felipe. O casamento contraído por pessoa com deficiência nos moldes do artigo 1.550, §2º, do Código Civil. **Revista Juris UniToledo**, Araçatuba, v. 4, n. 4, p. 22-45, out./dez. 2019. Disponível em: <https://wyden.periodicoscientificos.com.br/index.php/jurisunitoledo/article/download/154/134/173>. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA, Adriana Almeida; CARDOSO, Lucas Eduardo. **Saúde Mental e Deficiência: Um Estudo sobre a Vulnerabilidade Psicológica**. Rio de Janeiro: Forense, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitojustica/article/view/12345>. Acesso em: 27 out. 2024.

SIMÕES, Julian. **A Lei Brasileira de Inclusão e a tomada de decisão apoiada: uma possibilidade para a emergência de sujeitos de sexualidade?**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 28, n. 64, p. 263-295, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/vcQbJ5cJLJdTJ6mGTx4YwWf/>. Acesso em: 27 out. 2024.

SOUZA, Iara Antunes de. O casamento das pessoas com deficiência mental no Brasil: identidade, cultura e família. **CONPEDI Law Review**, Quito, v. 4, n. 2, p. 276-296, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/4edicao/conpedi-law-review-4-2.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

THEODORO, Helen Cristiane da Silva. Sexualidade de jovens-adultas/os com deficiência visual. 2022. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16228>. Acesso em: 17 set. 2024.

THEODORO, Helen Cristiane da Silva; COSTA, Carolina Severino Lopes da; THEODORO, Hadriel Geovani da Silva. **Sexualidade e deficiência visual: vivências de adultos com cegueira congênita**. São Carlos: SP, De Castro/EDESP, 2023. Disponível em: <https://editoradecastro.com.br/produto/sexualidade-e-deficiencia-visual-vivencias-de-adultos-com-cegueira-congenita/>. Acesso em: 10 set. 2024.

TOSCANO FILHO, Antonio Albuquerque. Garantia do casamento às pessoas com Síndrome de Down no Brasil à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência da ONU. **Dissertação** (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14931/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

VASCONCELOS, Marina de Oliveira. Discussão sobre a viabilidade do casamento e da união estável de indivíduos incapazes: uma perspectiva das mudanças propostas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Monografia** (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário de Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/10646/1/21206905.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

VIDAL, Mariana Catarina da Silva. Análise acerca da validade do casamento do deficiente intelectual, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015). **Monografia** (Bacharelado em Direito) – Faculdades Doctum de Caratinga, 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/492>. Acesso em: 27 out. 2024.

VIEIRA, Camila Maria; ROCHA, Roberto Luiz. **Apoio Social e Direitos Familiares das Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS COM ALUNOS COM TDAH NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Laís Alice Oliveira Santos¹
Luana Araújo Serafim Chagas²
Micaella Pessoa de Sousa Silva³

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico de estratégias de ensino utilizadas na fase de alfabetização com alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esse transtorno pode impactar a capacidade da criança de se concentrar, organizar informações e regular seu comportamento, afetando diretamente a etapa da alfabetização. Partimos de uma concepção de alfabetização que a compreende muito além de um ato mecânico de aquisição dos signos linguísticos, mas com um sistema de linguagem utilizado por determinada sociedade que constrói sentidos, comunicação, interação e representação na relação sócio histórica e cultural. A escrita proporciona aos seus novos usuários, um desafio para ser apropriada, por envolver entre outros aspectos a utilização da percepção (elemento psicomotor), para captar diferentes informações que circundam seu meio sociocultural, um uso excessivo da memória de trabalho para se apropriar de um grande número de signos linguísticos uma capacidade de autorregulação, entre várias outras funções executivas. Os resultados de um levantamento bibliográfico – realizado na base de dados Scielo, a partir do descritor

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Professora EBTT do IFGoiano/Morrinhos, lais.santos@ifgoiano.edu.br;

2 Graduada do Curso de pedagogia do Instituto Federal Goiano – IF-goiano, luana.araujo@estudante.ifgoiano.edu.br;

3 Graduada do Curso de pedagogia do Instituto Federal Goiano - IF-goiano, micaella.pessoa@estudante.ifgoiano.edu.br;

TDAH, que resultou em 9 na área da alfabetização – apresentam em sua maioria estratégias de alfabetização que fiscalizam técnicas, como o uso das TDICs, como vídeos do Youtube de contação de história, o uso do Trello como ferramenta de gerenciamento de projetos que podem ser usadas pelos professores, jogos digitais, assim como aparecem os jogos de alfabetização como estratégia de ensino que auxiliam os alunos com TDAH na aquisição da leitura e da escrita. Essa investigação fornece aos alunos com TDAH na aquisição da leitura e da escrita. Essa investigação fornece aos profissionais que atuam com crianças com TDAH em fase de alfabetização ferramentas e reflexões para que se construam ambientes e propostas de aprendizagem mais inclusiva.

Palavras-chave: Estratégias de ensino, Alfabetização, TDAH, leitura, escrita.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se trata de uma pesquisa feita pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, do Instituto Federal Goiano-Campus Morrinhos, tal projeto tem a colaboração de duas graduandas do curso de Pedagogia, uma do 4º período e outra do 8º, as graduandas tiveram a excepcional colaboração e orientação de uma das excelentes professora da instituição, ambas trabalhando em conjunto nas leituras, E análises de outros trabalhos, como também escrevendo outros, apresentando e publicando em eventos. Este se trata de um trabalho voltado para as estratégias e metodologias da alfabetização de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Neste trabalho utilizamos um documento o qual será citado com frequência neste trabalho, que se trata do manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais 5ª edição DP ANP de 2014 (DSM-V), este é um manual que vem ajudando profissionais da saúde, e também pesquisadores educacionais como é o caso deste trabalho e muitos outros profissionais e pais que se encontram no contexto de lidar com pessoas ou familiares que tenham problemas mentais, o manual busca classificar esses transtornos. Neste documento vemos que os déficits primários do TDAH carregam possibilidades de causar prejuízos na comunicação social, como também limitações funcionais na comunicação efetiva, no sucesso acadêmico e na participação social. Diante deste fato enfatizamos a importância de um diagnóstico com laudo do transtorno logo nos anos iniciais da criança, para que a mesma não sofra com prejuízos acadêmicos futuros.

A legislação nº14.254 de novembro de 2021 também resguarda o direito da criança com TDAH de ser compreendida nas suas específicas particularidades para que a mesma se desenvolva integralmente, e seja acompanhada para ter um laudo precoce do transtorno, e assim fazer usos dos seus direitos de acompanhamentos educacionais e psicológicos.

Diante desses assuntos surgem as problemáticas que dão uma trajetória para nossos estudos e pesquisas. Como exemplo descobrir as particularidades que uma criança com TDAH enfrenta no ambiente escolar, também as dificuldades que essa criança apresenta na fase de alfabetização, que por sinal é a fase primordial para que seja evidenciado o TDAH, pois é uma fase a qual exige atenção. E um dos Principais sintomas do TDAH citado pelo DSM-V é a desatenção, desorganização, hiperatividade e impulsividade.

Por meio desses assuntos em evidencia esse trabalho busca apontar caminhos metodológicos que sejam capazes de facilitar o processo de inclusão do aluno com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Essa pesquisa também busca a reflexão sobre métodos de alfabetização com Essas crianças. Para obtemos esses objetivos analisamos as características comportamentais das pessoas com TDAH, e também fizemos pesquisas bibliográficas para analisar métodos de alfabetização que acompanham essas crianças e as dificuldades encontradas nesses métodos e também nos laudos das crianças com TDAH.⁴

METODOLOGIA

Neste trabalho utilizamos uma abordagem bibliográfica, por ser um trabalho inicial, realizado por graduandos da área da educação, nesta abordagem realizamos o levantamento de informações relevantes que contribuem para a escrita de uma pesquisa científica. Os artigos foram encontrados em base de dados como o Scielo portanto tais atributos desses artigos são de fontes confiáveis. Como argumentam Silva, Saramago, e Hilário (2021 p. 4), a base das pesquisas bibliográficas são livros, teses, artigos, outros documentos publicados que contribuem na investigação o problema proposto na pesquisa. Não basta uma revisão bibliográfica que não contribua com o desenvolvimento, precisa de significativos conhecimentos que ajudam na evolução do trabalho.

Nas datas de 19 a 21 de dezembro no ano de 2023 foi feito um levantamento bibliográfico com artigos que tenham o descritor TDAH na base de dados do Scielo. Com essa ação obtemos 201 artigos, entre 2001 a 2023, sendo 74 da área da saúde, 3 Conceitos e 51 na área da educação. Este trabalho almeja o objetivo de métodos de alfabetização brasileira com crianças que possuem o TDAH, por este motivo 69 artigos de língua estrangeira foram excluídos. No caminho de leituras e análises dos artigos encontramos mais trabalhos que somaram mais exclusões um livro de acesso restrito, 2 entrevistas, e um artigo da área de filosofia que apenas citava TDAH no texto. Nas datas de 8 de maio de 2024 a 14 de maio de 2024 realizamos mais pesquisas, dessa vez na plataforma CAPES com descritores TDAH; alfabetização: com filtro de 2014 a 2024, com isso obtivemos apenas seis artigos, mas na leitura e análise dos títulos aponta-

4 Este trabalho é fruto de uma pesquisa elaborada por meio do programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no instituto Federal Goiano- Campus Morrinhos.

mos Dois artigos e excluímos quatro que tinham o objetivo de focar na área da saúde. Com todos esses estudos nos artigos, documentos e livros de autores com grande êxito na área de TDAH e alfabetização, foi possível investigar as particularidades do TDAH, como do papel da família e dos profissionais da saúde e da educação neste aspecto, podemos refletir também os métodos de alfabetização que poderiam ajudar na aprendizagem alfabética de crianças com TDAH.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa buscou percorrer um caminho pautado em estudos em referências bibliográficas, para que possamos compreender a criança que possui Transtorno de Deficit de Atenção e hiperatividade (TDAH), e assim analisar os métodos de alfabetização no ambiente escolar e unir com as necessidades da criança com TDAH. Para isso analisamos dezenas de artigos mediante a duração deste projeto de extensão e pesquisa. Abaixo analisaremos a tabela com os artigos, livros, sites e vídeos que utilizamos para análise nesta pesquisa:

AUTORES/ANO	TÍTULO	DESCRIPTOR	FILTRO
Rita de Cassia Fernandes Signor; Ana Paulade Oliveira Santana/2020	A constituição da subjetividade na criança com diagnostico de transtorno de Deficit de atenção e hiperatividade.	TDAH	
Cassia Tochetto de Oliveira; Ana Cristina Garcia Dias/2018	Psicoeducação o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que, como e para quem informar?	TDAH	
Claudia Rodrigues de Freitas; Claudio Roberto Batista/2017	A atenção, a infância e os contextos educacionais.	TDAH	
Rita de Cassia Fernandes Signor/2016	Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade: implicações para a constituição leitora do aprendiz.	TDAH	
Simone Patricia da Silva; Carina Pessoa Santos; Pedro de Oliveira Filho/2015	Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: uma análise histórica e social	TDAH	
Rita Signor/2013	Transtorno de Déficit de Atenção/ hiperatividade: uma análise histórica e social	TDAH	

AUTORES/ANO	TÍTULO	DESCRIPTOR	FILTRO
Vera Lúcia Orlandi Cunha; Claudia da Silva; Maria Dalva Lourencetti; Niura Aparecida de Moura Ribeiro Paula; Simone Aparecida Capellini/2013	Desempenho de escolares com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade em tarefas metalin- guísticas e de leitura.	TDAH	
Guiomar Albuquerque; Maria Maia; Marcus Mais; Aniela França; Paulo Mattos; Giuseppe Patora/2012	Processamento da linguagem no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	TDAH	
Coutinho Gabriel; Mattos; Paulo; Araújo. Cátia/2007	Desempenho neuropsicológico de tipos de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade em tarefas de atenção visual.	TDAH	
Vasconcelos Jaine De Souza Lima Felizardo; João Everaldo Alves/2020	Alfabetização e a inclusão das crianças com TDAH; os desafios e as possibilidades.	TDAH; alfabetização	2014 a 2024
Gonçalves, Sineide Ferreira, Barbara Eduarda Barbosa///2021	A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergen- cial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental.	TDAH; alfabetização	2014 a 2024
American Psychiatric Association/2014	Manual Diagnostico e Estatístico de Transtornos Mentais 5º edição. DSM-5		
Magda Soares/2020	Alfaletrar: toda criança pode apren- der a ler e a escrever.		
Tatiana de Andrade/ 2020	CORPOS, "MENTES", EMOÇÕES: uma analise sobre TDAH e socializa- ção infantil. Psicologia & Sociedade		
MORTATTI/2004	Os sentidos da alfabetização.		
Clarissa Tochetto de Dias, Ana Cristina Garcia/ 2018	Psicoeducação do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que, como e para quem informar?.		
Lei Nº14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educando com dislexia ou transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.		

Fonte: Elaborado pelos autores

Além de pesquisas em artigos nos sites aqui já citados, também utilizamos de livros bem conceituados que fazem parte dos cursos de educação, bem como leis que buscam amparar os sujeitos com o Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade. Todos documentos neste quadro são de extrema confiança e seriedade, para validar este importante trabalho não poderia ser diferente, já que estamos tratando de um tema que exige seriedade e compromisso não apenas com o público afetado mas também com a sociedade em um todo.

Por meio dessas pesquisas podemos observar que os artigos que focam em métodos de alfabetização com crianças com TDAH são poucos, notamos a existência de muitos experimentos nesta área, muitas pesquisas experimentais particularizadas e separadas de uma real rotina escolar, porem existem muitos artigos os quais dizem a respeito dos sintomas do TDAH e alguns desafios que essas crianças enfrentam no cotidiano e também na sala de aula. Por isso por meio de estudos que continham bastante experimentos na área focalizada da alfabetização e TDAH e também os documentos e artigos sobre as características do TDAH conseguimos embasar em características importantes que vem facilitando a alfabetização inclusiva das crianças com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade. O transtorno afeta o individuo principalmente de maneira comportamental e neuro biológica por causas ambientais e genéticas os sintomas aparecem na infância mas podem acompanhar a pessoa por toda sua vida. O DSM-V (p. 32 2014) comenta sobre as áreas que são atingidas e que podem persistirem por toda vida adulta:

[...] O TDAH é um transtorno do neuro desenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividades excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. Na infancia, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional.

Normalmente o TDAH é caracterizado por três comportamentos principais como: TDAH predominante desatento, hiperativo-impulsivo ou o contrário

que se torna a predominância em desatenção e hiperatividade o que pode causar um maior prejuízo integral, em todas essas áreas o convívio da criança, a rejeição pelos colegas, agir sem pensar, comportamentos inadequados socialmente e falha em fazer planos e prever situações são coisas normais que podem acontecer com o indivíduo. Além também de prejuízos na rotina escolar e relacionamentos extraconjugais, se tratando de amigos, família.

Mas nem sempre a existência desses sintomas identificados de forma descontextualizada da realidade social da criança podem servir para identificação do transtorno. É importante analisar contexto que essa criança está conectada, e sua rotina. Existem muitas coisas que podem interferir no comportamento da criança. Rogério Lopes Azize (2011) diz que nosso cérebro atualmente se tornou um personagem central para a nossa definição de sujeito. Isso quer dizer que nós somos os próprios responsáveis pelo desenvolvimento do mesmo, treinar o cérebro a fazer, ver e agir rapidamente pode estar ligado no contexto de uma pessoa inquieta e agitada, por isso é importante que o profissional clínico que diagnosticar o TDAH seja formado nessa área e não pule o tempo das observações previstas pelo DSM-V (2014) para que não aconteça o erro de diagnosticar uma pessoa que tem apenas seu cognitivo “mal treinado”.

Schmitt e Justi (2021, p.1) enfatiza que o diagnóstico do TDAH é fundamental que seja clínico com o apoio dos critérios exigidos pelo (DSM-V 2014) e também na repercussão dos comportamentos sociais e escolar do indivíduo. Após o diagnóstico é imprescindível destacar que a criança irá precisar de acompanhamento clínico e psicológico para analisar suas necessidades para melhorar seu desenvolvimento. Se tratando de transtorno cognitivo não existe cura, acaba se tornando uma condição que o indivíduo possui por toda sua vida, e o tratamento é estendido até o fim de sua vida, as vezes aparecendo novas circunstâncias, mas sempre buscando evolução do seu quadro através de ajuda de profissionais clínicos especializados e claro com a ajuda da sociedade mantendo a inclusão frequente.

Ajuaguerra (1970) apud Dumas (2011) aponta que algumas crianças para se protegerem contra sentimentos invasivos, de revoltas, ou frustração desenvolvem diversos sintomas de TDAH, quase sempre em um contexto relacionado e muito conflituoso. São minoria as crianças agitadas e desatentas que aos olhos dos pais e do professor sofre de TDAH.

Alguns autores como Dumas (2011) cita que existe uma intensidade desses sintomas nos homens. Diante desses fatos o autor defende que não se pode

fazer um diagnostico valido sem se atentar a todas as competências e lacunas sociais, afetivas e funcionais a criança assim como a idade e sexo.

Araújo (2002, p.5) cita que:

[...] Para os transtornos específicos do aprendizado, a orientação é pedagógica, acompanha de terapia de suporte. Por exemplo, pacientes com transtorno da leitura são ajudados quando o material didático lhes é transmitido por via da audição, com outras pessoas lendo textos, ou gravando os mesmos, já que a dificuldade reside na decodificação da leitura. Da mesma forma, escolas que permitam que estes alunos sejam submetidos a testes com alguém lendo as questões, ao invés do aluno fazê-lo, permitirão que este indivíduo progrida academicamente, desenvolvendo seu potencial. Para aqueles com Transtorno de matemática, o ideal seria capacitá-los à utilização dos conceitos matemáticos na vida diária.

Portanto cada pessoa que tem o transtorno irá apresentar diferentes dificuldades no ambiente escolar, por isso é importante o espaço pedagógico estar prevenido com suportes necessários para as especificações que possui cada estudante com TDAH. O ambiente domiciliar carrega um papel essencial de mostrar ativamente o “mundo da leitura” e escrita para criança, na sua rotina, porem algumas famílias não sabem identificar os sinais de TDAH e é no âmbito escolar que levantam as primeiras suspeitas do transtorno. por isso é importante a família ter contato direto com a escola, e serem participativos nas reuniões e rotinas escolares, a escola tem e sempre terá um olhar sensível as nossas crianças, e pelo profissionalismo do professor é mais fácil da família conseguir encaminhamentos e obter um laudo preciso e ainda na educação infantil. Com isso ativamos o cognitivo e a rotina da criança neste aspecto de aprendizagem e descobrir quais são as dificuldades que o pequeno estudante enfrenta na escola. Atualmente existe a legislação 14254 de 30 de novembro de 2021, a mesma tem seu foco nas crianças com TDAH e assegura importantes direitos para os educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem.

[...] Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio

educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde.

Parágrafo único. Caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários ao desempenho dessa abordagem.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multidisciplinar, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Como é notório esta lei é um grande avanço na vida das crianças que possuem alguma dislexia ou transtorno de aprendizagem, podemos Observar que é direito da criança ter acompanhamento integral e também o diagnóstico precoce do transtorno, importante ressaltar que a legislação também garante o acompanhamento terapêutico por profissionais da saúde. Outro aspecto importante que o documento trata é do trabalho em conjunto dos pais, escola, e profissionais da saúde em prol do pleno desenvolvimento da criança, tanto físico, como social, moral, mental e espiritual. Com este trabalho tem o foco

na alfabetização dessas crianças a legislação aqui discutida também assegura o direito da criança com transtorno que tem dificuldades específicas que causam alterações na leitura e escrita ou falta de atenção podem contar com o apoio e orientação da área da saúde, da escola com atendimentos direcionados as suas necessidades específicas. Além desses importantes apoios o documento ainda trata de mais alguns, de grande importância que visa uma melhor qualidade de vida dessas pessoas com o transtorno como também a inclusão com equidade.

No meio disso tudo é importante pensarmos na alfabetização, a autora Magda Soares (2020) traz uma representação que fala do processo histórico da alfabetização, a mesma cita que nossa cidadania se tornou uma sociedade grafocêntrica, ou seja somos centrados na escrita e fazemos uso da mesma diariamente. Por isso é importante pensar e se preocupar com a alfabetização dessas crianças, isso é inclusão, é direito da criança e a alfabetização dessas crianças é extremamente necessária para o pleno desenvolvimento acadêmico da mesma.

Contudo nota-se uma exiguidade de trabalhos que tratam dos métodos e estratégias de alfabetização atualizados, observamos que a maioria dos trabalhos destacam mais os medicamentos que devem ser usados para o tratamento do transtorno como é o caso do metilfenidato, mas o enfoque nem metodologias de ensino especial dessas crianças é bem pouco, por outro lado muitos autores frisar a importância desses métodos e estratégias, como é o caso de muitos trabalhos citados neste. Precisamos estar atentos e tratar a criança com TDAH com o cuidado em garantir todos seus direitos, observando as experiências de alguns trabalhos de pesquisa como é o caso da pesquisa de Signor (2016) vimos a importância de ter um cuidado especial para não trazer traumas futuros nesta criança, o que pode acarretar em regresso de aprendizagem do estudante. Nisso observamos a importância do diagnóstico logo na fase inicial da infância da criança, para que a mesma tenha um laudo e os profissionais escolares e da saúde já comecem atuando com profissionalismo na vida do paciente e estudante, trazendo assim bons avanços acadêmicos recentes e futuros da criança, sem traumas ou com os mesmos já tratados com psicólogos antes de se tornarem algo que possa atrapalhar significativamente a vida da criança com o transtorno. A instituição de ensino deve estar preparada para receber esses estudantes que necessitam de olhar profissionalmente, até porque é papel da escola ser profissional e agir com seriedade e competência, com todos seus alunos, e com os alunos com o transtorno também não é diferente, temos que estar prontos

para atendê-los e buscar sempre melhorias nos nossos métodos e estratégias profissionais. Gonçalves, Ferreira (2022. P 12) nos traz algumas estratégias que a escola pode aderir se tratando da educação e principalmente alfabetização dos discentes com TDAH:

- a. Tarefas que demandam muito tempo para realização devem ser dispensadas, pois, de maneira geral, estes alunos costumam se distrair com essas tarefas, exigindo um tempo maior para conseguir finalizá-las.
- b. Alunos com TDAH possuem uma necessidade maior de “gastar energia”, de forma que o tempo de aula no qual devem ficar sentados, torna-se um desafio, por isso devem ser evitadas aulas com conteúdos longos. É comum que o estudante que se enquadra neste tipo de TFE procure sair da sala com mais frequência (pedidos constantes para beber água ou utilizar o banheiro) ou que levante para pegar algum material emprestado com o colega que está em outra parte da sala.
- c. Alunos com TDAH necessitam de maiores estímulos para construir conhecimento e, além disso, por apresentarem inteligência média ou acima da média e terem dificuldades para seguir orientações, Rohde (1999), os alunos com TDAH dos anos finais do EF devem preferencialmente realizar uma atividade de cada vez e concluir uma etapa para iniciar outra.
- d. Nos anos finais do EF os alunos com TDAH ficam mais motivados e atentos quando são realizadas atividades lúdicas, que movimentam o corpo ou quando as orientações são dadas em etapas.
- e. É comum que os professores do EF disponibilizem em suas aulas uma grande quantidade de informações, porém, para os alunos com TDAH o fluxo das atividades deve ser variado, pois a monotonia da mesma atividade por um longo período faz com que este aluno fique estressado e cada vez mais desinteressado. Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Com isso podemos esquadrihar a responsabilidade da rede escolar para promover o desenvolvimento escolar pleno desses estudantes, as atividades

lúdicas são sempre uma boa opção para os alunos, e o professor, o que acarreta em maiores participações das crianças, também a aprendizagem, mas no ensino fundamental existe muitos conteúdos extensos que as vezes fogem do lúdico e se torna maçante para os estudantes, mas isso não diminui a importância do mesmo. Se tratando do TDAH a escola deve estar equipada com profissionais de apoio para os mesmos, como locais calmos que de para trabalhar de maneira particularizadas com os estudantes que detêm do transtorno. Tudo isso se trata de estratégias e métodos para alfabetização dos alunos. É importante a escola estar preparada para trabalhar de forma profissional com esses alunos. Por isso Felizardo e Alves (2020, p.5) enfatiza:

A Educação inclusiva é uma prática que precisa ser ampliada cada vez mais para a participação de todos e deve estar familiarizada com as informações básicas do TDAH no PPP (Projeto Político Pedagógico), e é muito importante que todo o corpo docente esteja preparado para trabalhar com uma criança que apresente qualquer distúrbio ou transtorno e, ao perceber alguma característica diferenciada, imediatamente encaminhar a criança para uma avaliação.

Se torna imprescindível que a escola mantenha-se atualizada e busque melhorias constantes na educação inclusiva dos alunos, como também os órgãos públicos devem trabalhar com seriedade e em conjunto com as escolas oferecendo capacitações atualizadas nessas áreas. Como é possível observar no decorrer deste trabalho a igualdade não acrescenta na necessidade desses alunos, pois os mesmos precisam de um acompanhamento particularizado na sua formação. Por isso devemos buscar a equidade, para que esses alunos tenham acesso as mesmas oportunidades que os demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho conduziu a intenção de refletir sobre as possíveis metodologias e estratégias utilizadas na alfabetização para a inclusão de estudantes que possuem o Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade. Contudo tivemos a oportunidade de analisar as particularidades da criança que contém o transtorno, como também métodos que devem ser usados no tratamento deste indivíduo, maneiras de tratamento dos profissionais e familiares da criança, ambos focalizando no pleno desenvolvimento acadêmico e social do sujeito.

Segundo a lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021, tal desenvolvimento integral é direito da criança com TDAH, por isso este Trabalho buscou maneiras de demonstrar e colaborar da execução plena dos direitos desses indivíduos que possuem a condição.

Observa-se por intermédio das pesquisas que foram utilizadas para esse trabalho que o diagnóstico do transtorno normalmente só aparece na fase de alfabetização onde demanda maior atenção nas atividades escolares, mas isso não reflete de maneira positiva na vida desses alunos, pois até chegar a alfabetização a criança já teve uma caminhada de vida que muitas das vezes carrega traumas por tratamentos indevidos das pessoas, justamente pelo fato de não terem um “laudo” comprovando a condição da criança para que a mesma tenha motivos para ser tratada de maneira cuidadosa. Pois se tratando de um trauma pode acarretar atrasos significativos na vida social e acadêmica do indivíduo. Todos esses assuntos são tratados neste trabalho de formas esmiuçadas como também estratégias e conhecimento da rotina dessas crianças com o transtorno.

REFERÊNCIAS

DUMAS, J. E. O transtorno hiper-cinético ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: <https://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=746>

DUMAS, J. E. Psicopatologia da Infância e da Adolescência. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 225-268 p. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 563-574, nov.2010/fev.2011
Arquivos de Neuro-Psiquiatria Jun 2005, Volume 63 Nº 2b Páginas 479 – 483 • Arq. Neuro-Psiquiatr. 63 (2b) • Jun 2005 • <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2005000300021>

BARBARINI, Tatiana de Andrade. CORPOS, “MENTES”, EMOÇÕES: uma análise sobre tdah e socialização infantil. Psicologia & Sociedade, [S.L.], v. 32, n. 1, p. 1-15, 22 abr. 2020. Semanal. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32i73058>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32i73058>.

org/10.1590/1807-0310/2020v32i73058. Acesso em: 2 mar. 2024. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, 2021, v. 37, e37326

ARAŇJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *Jornal de Pediatria*, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 1-7, ago. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0021-75572002000700013>.

Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo) Dez 2005, Volume 32 N° 6 Páginas 324 – 329 Revisão de Literatura • *Arch. Clin. Psychiatry* (São Paulo) 32 (6) • Dez 2005 • <https://doi.org/10.1590/S0101-60832005000600003>

MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000; e _____. Educação e letramento. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm

Signor, Rita de Cassia Fernandes e Santana, Ana Paula de Oliveira. A constituição da subjetividade na criança com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* [online]. 2020, v. 15, n. 2 [Acessado 17 Setembro 2024], pp. 210-228. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457340739>>. Epub 17 Abr 2020. ISSN 2176-4573. <https://doi.org/10.1590/2176-457340739>.

Oliveira, Clarissa Tochetto de e Dias, Ana Cristina Garcia. Psicoeducação do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: O Que, Como e Para Quem Informar?. *Trends in Psychology* [online]. 2018, v. 26, n. 1 [Acessado 17 Setembro 2024], pp. 243-261. Disponível em: <<https://doi.org/10.9788/TP2018.1-10Pt>>. ISSN 2358-1883. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-10Pt>.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

INCLUSÃO E A RELAÇÃO ESCOLA E TRABALHO PARA PCD NO NORDESTE: PANORAMA ATUAL À LUZ DA CAPES

Carlos Eduardo Candido Pereira¹

Edna Maria de Jesus²

Yara Fonseca de Oliveira Silva³

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias⁴

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo mapear as pesquisas em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu sobre a inclusão da pessoa com deficiência na relação entre escola e trabalho em território nacional, com destaque aos estados da Região Nordeste do Brasil. O período de análise foi entre os anos 2018 à 2022. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória de revisão bibliográfica, com análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Dentre os resultados verificou-se que os dados nacionais apresentaram 965 produções, evidenciando o crescimento do interesse no tema. O Nordeste, por sua vez, permitiu identificar 154 produções ao todo, deste montante durante o período de realização da revisão. A maioria delas

1 Professor-Tutor e Coordenador do Curso de Pedagogia EAD da Unifanor Wyden. Coordenador de Tutores UAB-UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do CNPq, E-mail: candidounesp@gmail.com;

2 Coordenadora Pedagógica do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior – IAESup. Professora dos cursos de Pedagogia do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior – IAESup e do Centro Universitário Alves Faria – Unialfa. Professora da Associação Pestalozzi Pró-Labor - Seduc/GO. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do CNPq, E-mail: ednamariaP.jesus20@gmail.com;

3 Professora titular da Universidade Estadual de Goiás no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do CNPq / UEG / GO, E-mail: yara.silva@ueg.br;

4 Professora do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Nossa Senhora Aparecida - UNIFanap. Psicopedagoga Clínica. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores do CNPq, E-mail: jackiglesias@gmail.com;

no estado do Rio Grande do Norte com 64 trabalhos identificados, sendo 45 de mestrado e 19 de doutorado. Vale ressaltar que não foram encontradas produções em todos os estados desta região. Somado a essa ressalva, poucas produções foram identificadas com similaridade ao objetivo do estudo, revelando a escassez de pesquisas sobre o tema e o déficit de pesquisas sobre a inclusão da pessoa com deficiência na relação escola -trabalho. Por conclusão, considera-se a necessidade de ampliar a análise das produções identificadas, realizar estudos de caso em diferentes instituições e promover debates e eventos.

Palavras-chave: Inclusão. Escola. Trabalho. Nordeste. Pessoa com deficiência.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa apresentar a revisão de literatura do processo inclusivo para a pessoa com deficiência e a relação entre escola e o trabalho, portanto, justifica-se refletir sobre a história da pessoa com deficiência.

A partir da Idade Contemporânea pode-se mencionar dois modelos de atendimentos: o médico e social. O primeiro, compreendido enquanto a marca da deficiência (como uma doença); e o segundo, como aquele que reconhece, socialmente, a pessoa e sua particularidade (Pinto, 2012). A partir da segunda metade do século XX, surgiram políticas públicas para regulamentar, normatizar e estabelecer regras para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Em parte, tais conquistas só se efetivaram na forma de leis em vista da ocorrência de movimentos sociais (a exemplo da criação de instituições no Brasil como a APAE e a Associação Pestalozzi), mudanças na política após o período de guerras e na vigência de ações terroristas.

Neste contexto, ao tratar a inclusão das pessoas com deficiência, é importante reconhecer que em vista da história e das barreiras atitudinais, comunicacionais, físicas, arquitetônicas (Sassaki, 2006), enfrentadas por esse público no cotidiano, as especificidades de tal público não fogem do debate social e das pautas políticas públicas, mesmo na relação educação e do trabalho. No campo jurídico-legal, as teorias jusnaturalistas ressaltam que o direito particular do cidadão tenha garantia suprema ao direito da coletividade (Fernández-Galiano, 2002).

No que tange ao conceito de inclusão, de acordo com Rodrigues (2006), a sua essência tem relação com o pertencer. Assim, em termos de bases legais que regulamentam a inclusão da pessoa com deficiência, é possível mencionar como marco, a Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75, que tratou de vários temas e, em especial, do reconhecimento dos direitos. Algumas décadas depois, com destaque nos anos 1990, houve um boom de debates em nível internacional a respeito desse público.

Em âmbito educacional, o ponto de abertura para que esse debate acontecesse foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia (1990), ocasião em que países assinaram um acordo de acolher com mais cuidado algumas especificidades nos espaços escolares, dentre essas, alunos com deficiências. Ainda nesta década, em 1994 na Espanha, com evento

chancelado pela UNESCO, considerado um marco para desenvolvimento de ações para a Educação Especial e Inclusiva em vários países do mercado, foi promulgada a Declaração de Salamanca. Com efeito, essa Resolução destaca as principais ações para a pessoa com deficiência e apresenta os seguintes eventos desde a década de 1990, como: Convenção de Guatemala (1999); Carta para o Terceiro Milênio (1999); Declaração de Madri (2002); Declaração de Caracas (2002); Declaração de Sapporo (2002) e Convenção sobre o direito das Pessoas com Deficiência (2006).

No Brasil, de modo especial, os principais eventos que podem ser destacados como bases legais ao direito da pessoa com deficiência, são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (1998); Decreto Federal nº 3.298/1999 (equiparação de oportunidades) (1999); Leis federais de acessibilidade 10.048 e 10.098 (2000); Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) (2001); Resolução CNE/CEB nº 2 (2001); Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica e Lei Federal nº 10.432 (LIBRAS como 2º língua) (2002); Decreto nº 5.626 - obrigatoriedade das LIBRAS em cursos de formação docente (2004); Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade (2005); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Criação do Atendimento Educacional Especializado (2008) (alterado em 2011); Decreto Federal nº 6.949 – Convenção Internacional Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2009); Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146 (artigo 27º trata a Educação) e Declaração de Incheon: universalização do acesso à educação básica, qualidade (2015).

É importante destacar que a escola inclusiva tem características únicas e fundamentais cujas bases não se limitam aos muros da escola. A inclusão não é apenas um movimento educacional, para que ela exista é necessária mobilização de toda a sociedade e, é somente por meio da inclusão social que se pode construir uma sociedade mais justa, humanizada, igualitária e consciente.

No que se refere ao trabalho, de acordo com Costa (1996), esse surge como elemento fundante em razão da necessidade humana de transformar a natureza e produzir os bens materiais e simbólicos necessários à vida e a sua reprodução biológica e sociocultural. Nessa perspectiva, o homem como ser histórico, é resultado do processo de trabalho e da forma como se relaciona com a natureza, como a transforma, como a produz e a maneira como o faz, compreendendo o trabalho como elemento humanizador. Sob essa ótica, a respeito da inclusão da pessoa com deficiência no mercado do trabalho, ressalta

que o processo histórico é diferente em comparação ao processo escolar. O fato é que, em alguns casos, a pessoa com deficiência, nem sempre tinha limitação durante a vida, pois poderia ter adquirido essa condição, quando adulto, em acidente de trabalho, por exemplo. Por isso, a história desse público no mercado do trabalho, ganha destaque no ano de 1981, com o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) que buscou intensificar o debate sobre a igualdade de oportunidades e a prevenção de deficiências.

Mediante o exposto, no caso do Brasil, em 1991 foi promulgado o Decreto Federal nº 129 (Brasil, 1991) para atender à Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho, sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas com deficiência, porém, o maior destaque foi e, ainda é a Lei de Cotas – Lei Federal nº 8.213 (Brasil, 1991) que obriga empresas a contratarem pessoas com deficiências preenchendo de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos. Essa lei estabelece a contratação porcentagem de colaboradores com deficiência com base na quantidade de trabalhadores totais em uma empresa. Acerca dessa exigência, o artigo 93º determina que de 100 a 200 empregados contratados, há que se ter 2% dessas vagas destinadas às pessoas com deficiência; de 201 a 500 é necessário 3% de vagas; de 501 a 1000 é mandatório 4% de vagas e, por fim, mais de 1001 empregados, requer 5% de vagas.

É importante salientar que no setor público, a exigência para reserva de vagas em concursos públicos ocorre por meio do Decreto Federal nº 3.298 (Brasil, 1998) com exigências um pouco diferentes da lei mencionada, anteriormente, vista a realização de avaliações específicas, todavia, também com a previsão da reserva de vagas.

De modo não a substituir, mas condensar em um único local, as várias leis e decretos à pessoa com deficiência, destaca-se a Lei Federal nº 13.146 (Brasil, 2015) – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência que no seu artigo 2º pontua:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A LBI entre os artigos 27 a 30 destaca a Educação apontando o direito, a inclusão e as adaptações necessárias para receber o estudante no espaço esco-

lar. No que tange ao trabalho, os artigos 34 e 35 também, expressam as questões acerca da inclusão, acesso e permanência. Todavia, essa lei não traz mais indicações sobre a relação escola e trabalho. Nesta direção, em trabalho desenvolvido por Candido Pereira (2010; 2016), na compreensão dessa realidade na ótica da pessoa com deficiência, tal público valoriza a passagem inclusiva pela escola regular, entretanto, julgam que é no mercado do trabalho que existe possibilidade de melhor relacionar o conhecimento com o desenvolvimento pessoal. Aliado a essa percepção, retrata-se que existe falta de preparo e qualificação dos profissionais de ensino, preconceito que perdura em ambos os espaços e classificação do que é normal ou anormal, de acordo com os interesses e padrões estabelecidos pela sociedade dominante, dentre outros fatores exclusivos. Mesmo as pessoas com deficiência que têm educação em nível superior e aquelas que atuam no serviço público relatam os mesmos aspectos. Como postula Sassaki (2006):

[...] É diante deste cenário que se observa que são escassas às pessoas com deficiência ou necessidade especial de aprendizagem que concluem o ensino superior ou mesmo as que conseguem ingressar no mercado de trabalho sem que, para isso, tenha que superar barreiras de todo o tipo, como as atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas (Sassaki, 2006, p.39).

Em suma, a exposição desse cenário, presente na relação escola e mercado do trabalho, pode-se deduzir que, quando se examina a legislação, acredita-se que a reduzida participação de pessoas com deficiências no mercado do trabalho do Brasil decorre não da falta de leis e de fiscalização, como também das carências de ações, estímulos e instituições que viabilizem, de forma concreta, a formação, habilitação, reabilitação e inserção de pessoas com deficiências no mercado de trabalho.

Diante do que foi apresentado, esse estudo parte da seguinte problemática: o que se tem de discussão nas produções acadêmicas que buscam dialogar com a inclusão da pessoa com deficiência na relação escola e trabalho? O objetivo é fazer o mapeamento dos estudos produzidos, nacionalmente, sendo que, de modo específico, propõe-se identificar as produções existentes na região nordeste do Brasil. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico com o qual se procurou conhecer as publicações sobre o tema pesquisado utilizando como fonte o catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2018 a 2022.

As análises e os resultados buscaram refletir os aspectos inerentes à formação humana, formação escolar e a didática com vistas a possibilitar ampliação do debate à comunidade acadêmica com viés de processo formativo de modo inicial e continuado.

METODOLOGIA

Como recurso metodológico foi delineada a pesquisa exploratória de procedimento bibliográfico. De acordo com Gil (2008, p. 35):

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias.

Em complemento a esta ideia:

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 60).

Desse modo, realizou-se uma revisão de literatura que para Flick (2009), pode auxiliar a encontrar respostas às questões sobre um ponto em particular ou sobre um campo de modo geral, identificar as teorias utilizadas e discutidas na área, os conceitos utilizados ou contestados, as discussões e controvérsias teóricas ou metodológicas do campo, além de pontos que ainda se encontram em aberto ou que ainda não foram estudados. Portanto, a busca de revisão de literatura se deu em meio eletrônico por publicações em bancos de dados nacionais reconhecidos e relacionados ao tema da pesquisa sendo, por fonte direta o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes entre os anos de 2018 e 2022.

Em todas as fontes de pesquisa foram utilizadas como descritor o termo “inclusão”. Por ser um termo muito amplo, houve o refinamento para produções em nível de mestrado e doutorado, no período de 2018 a 2022, na área de

conhecimento “educação”; área de concentração “educação”; seleção (título e resumo do trabalho) que possibilitou identificar, selecionar e analisar as produções que tratavam o tema, sendo interesse desta pesquisa as produções pautadas na relação inclusão, pessoas com deficiência, escola e mercado do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No geral, os estudos analisados tratam da inclusão nas mais variadas perspectivas do seu termo, ou seja, para além do conceito aplicado à pessoa com deficiência, à escola e ao mercado do trabalho. Para discorrer sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência, apresenta-se um panorama das pesquisas desenvolvidas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O período de pesquisa foi entre os anos de 2018 e 2022 e a busca ocorreu durante o mês de agosto de 2023.

O Quadro 1, apresentado a seguir, exhibe o panorama geral, em nível nacional, dos trabalhos sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho no

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes entre 2018 e 2022, bem como, aqueles que foram selecionados para dar sequência aos demais critérios de seleção e análise.

Quadro 1 – Trabalhos sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho no Catálogo da Capes (2018 a 2022) - Nacional

Ano	Total	Doutorado	Mestrado
2018	143	37	106
2019	173	49	124
2020	148	33	115
2021	249	59	190
2022	271	85	186
Total	984	263	721

Fonte: Própria dos autores (2023).

Percebe-se que o total de trabalhos identificados em âmbito nacional foi de 984, sendo 263 de doutorado e 721 de mestrado em nível de Strictu Sensu. O ano em que foi identificada maior quantidade de trabalhos foi 2021, com 190 produções ao todo.

No tocante à Região Nordeste pode se constatar as seguintes observações, conforme apresentadas nos quadros 2, 3, 4 e 5:

Quadro 2 – Trabalhos sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho no Catálogo da Capes (2018 a 2022) – Região Nordeste

Nordeste						
Tipo/Ano	2018	2019	2020	2021	2022	Total no período
Mestrado	11	21	23	26	33	114
Doutorado	03	06	03	13	15	40
Total por ano	14	27	26	39	48	154

Fonte: Própria dos autores (2023).

De acordo com o Quadro 2, as produções acadêmicas de Mestrado e Doutorado, totalizaram 154, sendo 114 dissertações e 40 teses. Em consonância com o proposto na Lei nº 13.005/2014, que se refere ao Plano Nacional de Educação – PNE 2024, que estabelece:

META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (Brasil, 2014).

Pode-se perceber que as produções aumentaram gradativamente, após a aprovação do PNE de 2024. No Quadro 3, estão expostas as dissertações por estado e instituições de Ensino Superior, da Região Nordeste, que tratam da Inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho.

Quadro 3 – Dissertações por estado e instituições, da Região Nordeste, sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho – Catálogo da Capes (2018 a 2022)

Mestrado							
UF	INSTITUIÇÃO	2018	2019	2020	2021	2022	Total
PI	UFPI	01	03	00	05	07	16
MA	UFMA	03	04	09	05	06	27
RN	UFRN	05	11	10	07	12	45
PB	UFCG	01	01	02	04	01	09
SE	Unit	01	01	00	00	02	04
	UFS	00	00	02	03	02	07
BA	UESB	00	01	00	02	03	06
Total		11	21	23	26	33	114

Fonte: Própria dos autores (2023).

Cabe destacar, que dentre as 114 produções, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi a instituição que apresentou a maior quantidade de dissertações (45), sendo a Unit, no estado de Sergipe a instituição que teve o menor número de dissertações (4).

No Quadro 4, apresentam-se as teses por estado e instituições nordestinas, de Ensino Superior, referentes à Inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho.

Quadro 4 – Teses por estado e instituições, da Região Nordeste, sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho no Catálogo da Capes (2018 a 2022).

Doutorado							
UF	INSTITUIÇÃO	2018	2019	2020	2021	2022	Total
PI	UFPI	03	02	01	05	01	12
RN	UFRN	00	04	00	06	09	19
SE	Unit	00	00	02	00	02	04
	UFS	00	00	00	02	03	05
Total		03	06	03	13	15	40

Fonte: Própria dos autores (2023).

Cabe ressaltar, que dentre as 40 produções, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, novamente, foi a instituição que apresentou a maior quantidade de dissertações (19), sendo também, a Unit a que apresentou o menor número de dissertações (4).

Quadro 5 – Incidência de produções, da Região Nordeste, sobre Inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho no Catálogo da Capes (2018 a 2022).

Estado	Mestrado	Doutorado	Total
Rio Grande do Norte	45	19	64
Piauí	16	12	28
Maranhão	27	0	27
Sergipe	11	9	20
Paraíba	9	0	9
Bahia	6	0	6

Fonte: Própria dos autores (2023).

Outro fator, que merece destaque é a incidência de trabalhos de Dissertações e Teses, nos estados da Região Nordeste. Pode-se perceber que o estado do Rio Grande do Norte é o que possui mais produções (64), ao mesmo

tempo em que surpreende não se ter identificado qualquer estudo nos estados: Maranhão, Paraíba e Bahia não terem produzido nenhuma tese, no período pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder sobre qual tem sido a produção acadêmica que dialoga sobre a inclusão da pessoa com deficiência na relação escola e mercado do trabalho. Constatou-se que, ainda que se tenha todo um aparato legal, os trabalhos acadêmicos em sua maioria, têm discutido sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional. Na região nordeste do Brasil, notou-se que, em comparação ao que foi produzido nacionalmente há poucos estudos que relacionam a escola com o mercado do trabalho. Em alguns Estados o resultado foi o de não identificado. Portanto, essa relação ainda é incipiente, pois dentre as categorias elencadas, a maioria demonstra que a discussão tem sido realizada no campo educacional acerca do termo “inclusão”.

Deduz-se que esse estudo permite ampliar o estudo de revisão bibliográfica em aspectos mais amplos como, por exemplo, a identificação de teorias que têm sido utilizadas e discutidas na área, os conceitos utilizados ou contestados, as discussões e controvérsias teóricas ou metodológicas do campo.

Por essa razão, como conclusão, aponta-se que a relação educação e mercado do trabalho, para além das pessoas com deficiência, ainda necessita ser discutida, pois considerou-se essa relação como um nicho de muita possibilidade no debate da formação e das experiências ao profissional da Educação e da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. DOU 25/07/1991, republicado 11/04/1996, republicado 14/08/1998. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/l8213cons.htm>>. Acesso em: 08. out.2014.

BRASIL. Leis e Decretos. Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. DOU 23/05/1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm>. Acesso em: 08. out.2014.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DO 23/12/1996.

BRASIL. Leis e Decretos. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. DOU 21/12/1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 08. out.2014.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei Federal nº 13.146, de 02 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU 26/06/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 06. jul.2015.

CANDIDO PEREIRA, Carlos Eduardo. Inclusão no Mercado de Trabalho: analisando a relação Escola e Empregabilidade de Pessoas com Deficiências. Araraquara, 2010. 170p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

CANDIDO PEREIRA, Carlos Eduardo. Inclusão no Ensino Superior: percepções de servidores públicos docente e não docente em Brasil e Portugal. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara/SP). 283f.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Sílvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. Estudos, Goiânia, v. 22, n° 3/5, p. 171-188, dez. 1996.

FERNÁNDEZ-GALIANO, António. El jusnaturalismo. In: FERNÁNDEZ-GALIANO, António; CASTRO, Benitez. Lecciones de Teoría Del Derecho y Derecho Natural. 3.ed. Madrid: Universitas, 2001 p. 419-420.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008.

IZIDORA, Renata Vicente. Cotas para Pessoas com Deficiência em Concursos Públicos, 2020. 115p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás (Campus Catalão).

PINTO, Paula Campos. Dilemas da diversidade: interrogar a deficiência, o gênero e o papel das políticas públicas em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a ciência e a tecnologia, 2012.

RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

EXPLORANDO A ESCRITA AUTÔNOMA DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

Beatriz Alves de Deus Bispo¹
Mariana Ferraz²

RESUMO

A promoção da autonomia na escrita das pessoas com deficiência intelectual é de fundamental importância, visto que esse processo amplia suas habilidades comunicativas, fortalece sua autoestima e senso de identidade. Este trabalho teve como objetivo verificar os efeitos do ditado silabado para escrita com autonomia de uma estudante com deficiência intelectual. Para isso, foi utilizado um delineamento AB, em que a variável dependente consistiu na escrita com autonomia e a variável independente foi fundamentada em ditados silabados de seis palavras escolhidas (bom, irmão, faca, tartaruga, parabéns e coxinha). No total da intervenção, foram realizadas 18 sessões, das quais três foram de linha de base e 15 sessões de ensino por meio do ditado silabado. As sessões foram realizadas na sala de aula. O índice de concordância entre observadores foi de 100%. Ao fim das sessões de ensino, ao atingir o critério de 100% de acerto na escrita das palavras, foi dado um intervalo de seis dias para realização da primeira sessão manutenção e duas sessões de generalização com seis novas palavras. Após nove dias foi realizada a segunda sessão de manutenção. A intervenção foi efetiva e o objetivo atingido, pois possibilitou à estudante escrever corretamente e com autonomia palavras ensinadas.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência Intelectual, Delineamento AB.

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, beatrizadb@estudante.ufscar.br;

2 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;

INTRODUÇÃO

A aquisição de aptidões humanas, incluindo a compreensão da cultura, requer a interação com outras pessoas, destacando a necessidade de comunicação entre a criança, as demais pessoas e a cultura. Esse processo envolve a utilização de símbolos e códigos, como a escrita alfabética e a matemática, que representam conhecimentos universais resultantes das interações culturais, mas que não são aprendidos naturalmente, necessitando de elementos de mediação (Leontiev, 1978).

Ao longo do desenvolvimento humano, uma das habilidades fundamentais que emergiram foi a linguagem escrita, à medida que os seres humanos se desenvolveram e enfrentaram desafios para garantir sua sobrevivência, surgiu a necessidade de documentação. O texto escrito desempenha um papel crucial ao instrumentalizar as interações sociais e oferecer uma maneira mais eficaz de transmitir e preservar a história da humanidade em comparação com a tradição oral (Rossato; Constantino; Mello, 2013).

O domínio da escrita marca um estágio crucial no desenvolvimento, desencadeando transformações significativas na mentalidade da criança. Esse domínio inaugura oportunidades para o pensamento simbólico: cria condições adicionais para interação e reflexão; permite o registro e distanciamento; facilita a análise e a objetivação da experiência (Smolka, 2009).

Vygotski (1997) enfatiza que métodos e procedimentos especiais devem ser aplicados de maneira personalizada, considerando as características particulares de cada pessoa. No caso de pessoas com deficiência intelectual, é necessário que o professor faça a mediação do conhecimento para os estudantes compreenderem a leitura e a escrita em termos de sua funcionalidade e reconhecer sua importância no processo de desenvolvimento e emancipação humana, isso implica não limitar essas habilidades à esfera formal da educação escolar (Rossato; Constantino; Mello, 2013).

Indivíduos com deficiência intelectual geralmente demonstram um ritmo de desenvolvimento mais lento em comparação com pessoas sem esse tipo de deficiência. Distinguem-se também pelo desafio em atingir espontaneamente o estágio final das operações mentais, especialmente pela dificuldade em mobilizar conhecimentos prévios para resolver problemas (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Fatores como a exclusão social, a dificuldade de interpretação das atitudes e comportamentos alheios, a desafio na comunicação interpessoal e, por conseguinte, as experiências de insucesso em diversas instâncias do cotidiano, constituem elementos passíveis de influenciar negativamente pessoas com deficiência intelectual. A incidência de uma autoestima reduzida pode incidir de maneira significativa na motivação de estudantes com deficiência intelectual, particularmente quando estes se encontram em situações de aprendizado ou de resolução de problemas (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

A promoção da autonomia na escrita por parte das pessoas com deficiência intelectual é de fundamental importância, visto que esse processo não apenas amplia suas habilidades comunicativas, mas também fortalece sua autoestima e senso de identidade. Ao proporcionar oportunidades para que essas pessoas expressem suas ideias de maneira independente, seja por meio da escrita manual ou de recursos assistivos, estamos fomentando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e expressivas (Rossato; Constantino; Mello, 2013).

A escrita autônoma contribui para a inclusão social, uma vez que permite que as pessoas com deficiência participem ativamente na sociedade, compartilhando suas perspectivas, experiências e contribuições. Ao valorizar a autonomia na escrita, não apenas reconhecemos a singularidade de cada pessoa, mas também promovemos um ambiente inclusivo que respeita e celebra a diversidade de expressões e formas de comunicação. Quando indivíduos ou grupos sociais incorporam o domínio da leitura e da escrita, estabelecem formas distintas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que moldam sua inserção particular e diferenciada em uma sociedade letrada (Soares, 2002).

Programas de intervenção utilizando a variável independente do ditado silabado para uma escrita com autonomia podem ser vistos em diversos estudos (Duarte, 2023; Santana, 2018:). Ao realizar um programa de intervenção focado nas áreas de aprimoramento das habilidades linguísticas e fonológicas, abordagem das substituições fonológicas na leitura e escrita; aperfeiçoamento da fluência e precisão na leitura e correção de erros ortográficos para crianças com dislexia em que foram utilizados ditados silabados, Duarte (2023) teve como resultado uma redução na disparidade entre os estudantes-alvo e os demais estudantes nas turmas/agrupamento, tanto em termos de precisão, fluência e velocidade de leitura, quanto em relação à correção ortográfica, observando-se uma melhoria na compreensão das estratégias de intervenção nesta área.

Santana (2018) investigou a relação entre a escrita e a consciência fonológica antes e após um programa de intervenção aplicado em dez crianças, com idades entre seis e sete anos, utilizando ditado silabário, os resultados revelaram que, apesar de estarem alfabetizadas, as crianças enfrentavam desafios na realização da tarefa de segmentação fonêmica. A intervenção, principalmente, contribuiu para o aprimoramento do desempenho dos participantes nas tarefas de nível fonêmico.

A utilização do delineamento AB para trabalhar a autonomia da escrita com estudantes com deficiência intelectual pode ser benéfica, pois o sujeito é seu próprio controle (Almeida, 2003; Vinente; Galvani; 2019; Torezan et al., 2018), isto é, o escolar é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado, sendo o professor o mediador.

Vinente e Galvani (2019) realizaram uma pesquisa de cunho experimental, utilizando-se delineamento de sujeito único e delineamento AB para avaliar o desenvolvimento de um programa de reconhecimento do alfabeto para um escolar com deficiência intelectual. Os autores utilizaram 12 sessões (seis de linha de base inicial e final e seis de intervenção) para um escolar com deficiência intelectual. Utilizando um programa de intervenção em que consistia em um cronograma de atividades a serem desenvolvidas com as letras do alfabeto, sendo que o escolar deveria reconhecer e identificar as letras. Após as intervenções, em que eram realizadas atividades com as letras do alfabeto, houve um aumento no desempenho do escolar no reconhecimento das letras e fonemas do alfabeto.

O estudo de Torezan et al. (2018) avaliou e desenvolveu habilidades consideradas pré-requisito para o processo de alfabetização de um estudante diagnosticado com complexo esclerose tuberosa com deficiência intelectual leve, utilizando delineamento AB. As autoras realizaram 20 sessões de intervenções uma vez por semana, durante uma hora, dividida em 30 minutos com uma psicopedagoga e 30 minutos com uma fonoaudióloga. A avaliação inicial do aluno foi realizada utilizando o Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (IPPL) e o Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR). Ao longo do processo de intervenção, focou-se no desenvolvimento de habilidades, como coordenação motora fina, segmentação silábica, discriminação visual, discriminação auditiva, rima e relação grafema-fonema, tendo como resultado uma melhoria no desenvolvimento, além da

aquisição e evolução de habilidades que inicialmente foram identificadas como ausentes.

Assim, o presente estudo foi desenvolvido na intenção de promover a aprendizagem da escrita com autonomia de determinadas palavras, algumas do dia a dia da estudante e outras aleatórias, utilizando o delineamento AB na forma de ensinar. E seu objetivo foi verificar os efeitos do ditado silabado para escrita com autonomia de uma estudante com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

Os elementos relativos ao método serão delineados nas seções subsequentes: delineamento da pesquisa; variável dependente e independente; participantes; descrição das sessões; descrição da intervenção; instrumentos; concordância entre observadores e análise dos dados.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa teve delineamento AB. Segundo Almeida (2003), neste tipo de delineamento mais elementar, o sujeito atua como seu próprio controle. Nesse contexto, “A” representa a linha de base (avaliação inicial), enquanto “B” corresponde à fase de intervenção.

De acordo com esse delineamento, os dados obtidos durante a fase de avaliação (fase A) são registrados. Quando esses dados demonstram estabilidade, a intervenção (fase B) é iniciada. Durante a intervenção, os dados são coletados e registrados em gráficos, sendo importante para a avaliação das mudanças no objetivo específico. Por meio dessas observações, é possível avaliar a eficácia da intervenção e tomar decisões relacionadas à continuidade, modificação ou encerramento (Almeida, 2003).

Segundo Tawney e Gast (1984) ao utilizar o delineamento AB, deve-se definir o comportamento alvo; coletar os dados de linha de base (A), introduzir a variável independente (B), coletar os dados de forma contínua do comportamento alvo, evitar fazer conclusões sobre causa e efeito e quando possível, reaplicar os efeitos experimentais em sujeitos com características similares. Os dados coletados são apresentados por meio de gráficos nos quais as duas fases (A e B) são diferenciadas por linhas pontilhadas, e os pontos que representam os dados não são conectados entre as fases.

VARIÁVEL DEPENDENTE E INDEPENDENTE

A variável dependente, como resultado decorrente da ação da variável independente, baseou-se na escrita com autonomia. A variável independente, como fator determinante, causa ou antecedente que influencia a ocorrência de outro fenômeno, efeito ou consequência, foi fundamentada em ditados silabados de seis palavras escolhidas (bom, irmão, faca, tartaruga, parabéns e coxinha).

PARTICIPANTES

A seleção da participante se deu por meio de um contato prévio com uma instituição de ensino regular em que havia matriculada uma estudante com deficiência intelectual. A estudante tem 26 anos, atualmente estuda na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 6º ano, sendo acompanhada em sala pela professora de Educação Especial do Projeto Ensino Colaborativo

INSTRUMENTOS

Foram utilizados caderno de anotações, caderno da professora, lápis, borracha, caneta e celular para gravação de vídeo e áudio dos ditados durante as intervenções.

CONCORDÂNCIA ENTRE OBSERVADORES

Para a análise da fiabilidade da implementação do procedimento, recorreu-se ao cálculo da concordância entre observadores, que consiste em “calcular o número de vezes em que os avaliadores concordam e dividir pelo número total de avaliações (varia entre 0 e 100%)” (Matos, 2014). Sendo assim, uma pesquisadora aplicou as intervenções e uma segunda pesquisadora avaliou os resultados, foram observados os comportamentos previstos no planejamento e obtiveram-se 100% de concordância.

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES E INTERVENÇÃO

A intervenção aqui realizada foi planejada com a intenção de promover autonomia na escrita da estudante, utilizando o delineamento AB. Para obten-

ção dos dados foi utilizada a estratégia do ditado silabado. Foram escolhidas seis palavras aleatórias de diferentes níveis de complexidade: bom, irmão, faca, tartaruga, parabéns e coxinha. A estudante tem uma tartaruga de estimação e coxinha é sua comida preferida, essas escolhas foram feitas, pois podem aumentar seu interesse em aprender a escrevê-las.

Foram realizadas três sessões de linha de base (A) e em cada uma a aplicadora deu a instrução para a estudante escrever a palavra após o ditado silabado, da forma que soubesse escrever. Na linha de base, as palavras não foram repetidas, não foi oferecido nenhum reforço após a escrita ou feita a correção das palavras.

A intervenção (B) foi composta por 15 sessões. Em cada uma sessão foi utilizada a estratégia de ditado silabado e foi dada a mesma instrução para a estudante. Neste segundo momento, poderia ocorrer a repetição do ditado, de forma lenta, e com oferecimento de dicas e inclusão de outras estratégias, se necessário. No total, foram realizadas 18 sessões de intervenção, das quais três foram de linha de base e 15 sessões de ensino. A duração de cada sessão foi de aproximadamente 8 minutos. O local de realização das sessões foi a sala de aula.

Ao fim das sessões de ensino, ao atingindo o critério de 100% de acerto na escrita das palavras, foi dado um intervalo de seis dias para realização da primeira sessão manutenção (follow up), com o ditado das mesmas seis palavras e duas sessões de generalização com seis novas palavras: galinha, lom, torabéns, tartaruga, sabão e cafa. Após nove dias foi realizada a segunda sessão de manutenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

LINHA DE BASE (A)

Na primeira sessão, notou-se que a estudante compreendeu todas as palavras ditadas, pois sua escrita, quando não totalmente correta, se aproximou bastante. As palavras “bom” e “faca” foram escritas de forma correta, enquanto as demais apresentam alguns erros ortográficos, como inversão de letras, observada em “rimão”, ausência de letras, como em “parabe”, repetição de sílabas como em “tarararuga” e a troca da letra N pela L na sílaba complexa “nha”, escrevendo “coxilha”. Em todos os casos, é notável a associação som e letra/sílaba, a associação sonora já dominada pela estudante.

Na sessão 2, a estudante manteve a grafia correta das palavras “bom” e “faca”, manteve a inversão das letras em irmão (rimão). Aproximou-se mais da grafia correta da palavra tartaruga, escrevendo “tarataruga”, onde incluiu a letra T, e acrescentou o “m” no final de parabéns, apesar de repetir a sílaba “ra”, escrevendo “pararabem”, erro que permaneceu na sessão 3, assim como a grafia de “coxilha”.

Na terceira e última sessão da linha de base, a estudante manteve a grafia correta das palavras “bom” e “faca” e também inverteu as letras em irmão (rimão). Nessa sessão, a estudante acertou a grafia da palavra “tartaruga”, indicando possível aprendizagem apenas pelo som do ditado silabado, houve aproximação da escrita correta da palavra “parabem” e manteve a escrita de “coxilha”.

Tabela 1. Desempenho da estudante na Linha de Base.

	LB1	LB2	LB3
BOM	✓	✓	✓
IRMÃO	RIMÃO	RIMÃO	RIMÃO
FACA	✓	✓	✓
TARTARUGA	TARARARUGA	TARATARUGA	✓
PARABÉNS	PARABE	PARABEM	PARABEM
COXINHA	COXILHA	COXILHA	COXILHA

Fonte: autoria própria

A terceira sessão apresenta tendência de melhoria na escrita das palavras, como pode ser visto na tabela 1 e seria interessante manter as sessões até que os resultados se mostrassem estáveis, mas isso não ocorreu devido ao início da aplicação das intervenções.

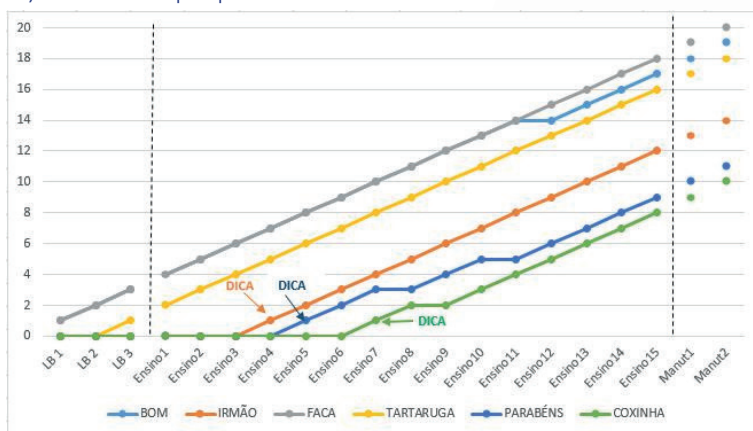
INTERVENÇÃO (B)

Nas intervenções ou sessões de ensino, foi dada a instrução para a estudante escrever a palavra ditada. Com o passar das sessões, enquanto escrevia algumas palavras, a estudante realizava o autoditado. Foi possível observar como a escrita aconteceu e como a estudante entendia cada palavra ditada. Quando necessário, a aplicadora ofereceu dicas como prolongamento da sílaba “ir” na palavra irmão ou repetição do ditado.

Foram ditadas as mesmas palavras da linha de base. A princípio foi planejado como critério realizar 8 sessões ou obter 100% de acerto, o que acontecesse primeiro, mas, devido à constante aprendizagem e aumento de acertos da estudante nas sessões, foi possível realizar 15 sessões obtendo-se 100% de acerto, com estabilidade de pelo menos três sessões consecutivas.

O gráfico abaixo mostra a evolução da escrita da estudante por palavra em cada nas sessões iniciais de linha de base (LB), sessões de ensino e duas sessões de manutenção. Cada palavra corresponde a uma cor e os acertos foram somados, em cada sessão em que houve a escrita correta das palavras ou não se acrescentou nada nas sessões em que algum erro na escrita ocorreu.

Gráfico 1. Evolução da escrita por palavra e sessão de ensino



Fonte: autoria própria.

Como exemplo, a palavra faca foi escrita corretamente desde a linha de base e os acertos foram somados no decorrer das sessões, finalizando com 20 acertos, que seria o máximo. Já a palavra coxinha foi a última palavra a ser escrita corretamente, somando no total 10 acertos. Para a escrita correta da palavra coxinha, foi oferecida uma dica, como pode ser visto no gráfico e que será descrito com detalhes a seguir.

Tabela 2. Desempenho da estudante por sessão

	LB1	LB2	LB3	E1	E2	E3	E4	E5	E6
BOM	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IRMÃO	RIMÃO	RIMÃO	RIMÃO	RIRMÃO	RIMÃO	RIMÃO	✓	✓	✓
FACA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TARTARUGA	TARARARUGA	TARATARUGA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
PARABÉNS	PARABE	PARABEM	PARABEM	PARABEMS	PARABES	PARABEMS	PARABEMS	✓	✓
COXINHA	COXILHA	COXILHA	COXILHA	COXILHA	COXILHA	COXILHA	COXILHA	COXILHA	COXILHA

E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	M1	M2
✓	✓	✓	✓	✓	BOL	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	PARABEMS	✓	✓	PARANBES	✓	✓	✓	✓	✓	✓
✓	✓	COXILHA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: autoria própria

Na primeira sessão de ensino, a estratégia de ditado silabado foi mantida, mas foi realizada mais lentamente e com repetição das palavras, com exceção de “bom” e “faca” que já fazem parte do repertório de escrita correta da estudante. Nessa sessão, a estudante acertou as mesmas palavras da linha de base, sendo elas “bom, faca e tartaruga”, enquanto a palavra parabéns foi escrita com s no final, se aproximando mais da grafia correta e ficou “parabems”. A palavra irmão foi escrita com um r no lugar correto, que também a aproximou da grafia correta e ficou “rirmão”, foram ganhos significativos no valor da escrita, mesmo não sendo a forma correta, mostra que a estudante está se aprimorando na escrita.

Na segunda sessão, a estudante apresentou os mesmos erros e acertos, mas a palavra parabéns perdeu o m, ficando “parabes” e irmão voltou a ser “rimão”. Já na terceira sessão, as palavras escritas corretamente foram mantidas, e a estudante também manteve os erros como “rimão” e “coxilha”, com acréscimo da letra m em parabéns como fez na primeira sessão, ficando “parabems”.

Na quarta sessão, após constante escrita de “rimão”, na intenção de reduzir a exposição ao erro, a aplicadora acrescentou como dica a estratégia de prolongamento do ditado da sílaba IR no início da palavra e com isso a estudante, a partir do som da sílaba e a ênfase no I, acertou a grafia. A aplicadora comemorou com a estudante, falou parabéns e fez um toca aí (Hi Five) dizendo que ela acertou. A estratégia do prolongamento do ditado da sílaba IR permaneceu até a 11ª sessão e então voltou a ser ditado silabado com som normal.

Antes de iniciar a quinta sessão, devido nuances na escrita da palavra parabéns, a aplicadora utilizou como dica, cantar parabéns com a estudante e mostrar a letra da música no YouTube em seu celular, para que a estudante tivesse contato com a escrita correta da palavra e também comparou com a garota a letra da música com a sua escrita nas sessões anteriores. Feito isso, foi iniciada a quinta sessão e no momento da palavra “parabéns” a aplicadora deu a dica “lembra da música do parabéns, como é que escreve mesmo?” e com isso a estudante fez um gesto que indicou que lembrou-se da grafia e então passou para o papel, acertando a palavra.

Após finalizar a quinta sessão, a estudante olhou suas palavras e percebeu que algo estava diferente na palavra irmão, e perguntou para a aplicadora se podia escrever de novo, corrigindo sozinha a grafia da palavra.

Na sexta sessão, a estudante errou apenas a palavra “coxilha”, que vem escrevendo dessa forma desde o início das aplicações. No decorrer da sessão, a estudante percebeu um erro na palavra tartaruga e corrigiu sozinha, fazendo um autoditado e organizando seu pensamento. Ocorreu um intervalo de 3 dias entre a sexta e a sétima, pois a estudante faltou em uma sexta-feira, sendo retomado o ensino na segunda-feira.

O constante erro na escrita da palavra coxinha, segundo Henklain e Carmo (2013) indica que o procedimento de ensino não estava sendo efetivo, dessa forma, algo na forma de ensinar precisava ser revisto. Sendo assim, antes de iniciar a sétima sessão, a aplicadora aproveitou uma atividade da aula de matemática que estava acompanhando e ao perceber que a estudante fez a leitura correta da palavra LINHA no enunciado de uma questão, aproveitou e fez a comparação entre as palavras.

A aplicadora escreveu LINHA e COXINHA em seu caderno e solicitou a leitura para a garota, que fez corretamente, então pediu para a estudante escrever COXINHA na sequência, e ela escreveu “coxilha” novamente. Feito isso, a aplicadora mostrou as duas versões de coxinha e comparou com a estudante, indicando a diferença e explicando que a grafia correta é com NH. A estudante concordou e disse que não erraria mais, que a aplicadora ia ver.

A sétima sessão foi então iniciada, com o ditado silabado lento das seis palavras, com repetição do ditado de irmão, parabéns e coxinha e pela primeira vez a estudante teve 100% de acertos, momento que foi comemorado e a aplicadora elogiou a estudante. Na oitava sessão, a estudante escreveu novamente a palavra parabéns com “ms” no final e manteve a grafia correta das demais,

mostrando grande avanço em relação à sua dificuldade com a escrita da sílaba “nha” de coxinha.

A estudante faltou nos dois dias consecutivos a essa sessão e houve um feriado na quinta-feira devido a isso ocorreu um intervalo de seis dias até a sessão nove. Frente ao extenso tempo sem realização de sessões, foi possível, dentro das necessidades e disposição da estudante, realizar seis sessões espalhadas durante a noite do dia 06 de novembro, tanto em sala de aula, ao finalizar as atividades solicitadas pelos professores, quanto na sala do AEE da escola para não interferir no andamento das aulas com a turma.

Na nona sessão, considerando os seis dias de intervalo, a estudante se saiu muito bem, seu único erro foi escrever novamente a palavra “coxilha”, mas, ao mesmo tempo, voltou à grafia correta de parabéns. A décima sessão foi de 100% de acertos e cada palavra correta foi comemorada com a estudante e nesse mesmo dia, a sessão 11 mostrou uma pequena inversão da escrita na palavra parabéns, na qual a estudante lembrou-se da letra N, mas a colocou antes do B, escrevendo “paranbes”, mostrando a compreensão da escrita da garota, que sabe agora quais letras compõem a palavra, sem se esquecer de nenhuma.

Na sessão 12, a estudante escreveu “bol” ao invés de bom, a sessão seguiu normalmente, com comemorações a cada palavra e sem necessidade de repetir as palavras, e depois, ao conversar sobre os erros e acertos, a aplicadora mostrou seu único erro e a garota não ficou feliz, apagou e escreveu bom para ficar com todas as palavras corretas e sorriu, mostrando que acertou todas. Apesar da posterior correção feita pela estudante, a sessão não será contabilizada com 100% de acertos, mas pode-se afirmar que a estudante mostra domínio da escrita e se lembra da grafia correta se indicado algum erro.

Nas próximas sessões (13, 14 e 15), a estudante brincou com a aplicadora de não deixá-la ver sua escrita, fazendo um suspense para mostrar sua escrita apenas quando terminar de escrever todas as palavras. A mesma estratégia do ditado silabado foi utilizada e em todas as palavras a estudante falou as sílabas com a aplicadora, sorrindo, em outras palavras, fez o autoditado enquanto escrevia e conseguiu 100% de acertos em três sessões seguidas, atingindo estabilidade em seus resultados.

Referindo-se ao comportamento do brincar e fazer suspense sobre sua escrita, Henklain e Carmo (2013) explicam que é esperado que o aluno esteja disposto a realizar as atividades propostas e se comporte em relação a elas, e tal comportamento da estudante mostra total disposição e até mesmo felicidade

diante de seus acertos nas sessões finais, concordando com os autores que essas mudanças comportamentais em relação ao procedimento de ensino aqui utilizado indicam efetividade no ensino e aprendizagem das seis palavras, pode ser visto também como um feedback.

Após atingir o critério de 100% de acertos, foram aplicadas duas sessões de manutenção (M) para verificar aprendizagem, com as mesmas palavras, realizadas da mesma forma que a linha de base.

GENERALIZAÇÃO

Intercalado com as sessões de manutenção, nos mesmos dias foram realizadas duas sessões de generalização com seis novas palavras, sendo três palavras que não existem, mas compostas por sílabas trabalhadas nas sessões: “torabens, lom e cafa” e três palavras com sílabas em comum com as aprendidas na intervenção: “galinha, borboleta e sabão”. Nestas sessões, a estudante pediu para repetir as palavras inventadas, pois não havia entendido, então a aplicadora repetiu e também ditou lentamente, sílaba por sílaba, por se tratar de palavras novas não trabalhadas nas sessões anteriores.

Tabela 3. Dados das sessões de generalização

	G1	G2
GALINHA	GALILHA	GALHA
TORABÉNS	TORABEMS	TOTABEMS
LOM	LOLÃO	LÃO
CAFA	✓	✓
BORBOLETA	✓	✓
SABÃO	✓	✓

Fonte: autoria própria

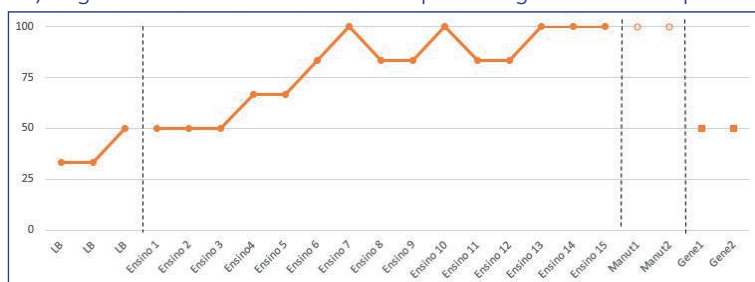
Na primeira sessão de manutenção, a estudante escreveu corretamente todas as palavras. No mesmo dia, foi realizada também a primeira sessão de generalização, em que a palavra galinha foi escrita com LH, da mesma forma que a estudante escrevia “coxilha” no início das intervenções. O mesmo aconteceu com a palavra criada torabéns, a qual a estudante escreveu com M no final, como fazia em parabéns durante sua evolução da escrita da palavra. A palavra lom não foi compreendida pela estudante, que escreveu algo mais distante do

esperado, porém, com a fonética, com o som semelhante [lolão]. Cafá, borboleta e sabão foram escritas com facilidade e sucesso pela garota.

Depois de nove dias, a segunda sessão de generalização e de manutenção foram realizadas. Na segunda sessão de manutenção a estudante mostrou novamente 100% de acerto, o que pode ser um indicativo de aprendizagem das seis palavras trabalhadas. Enquanto, na segunda sessão de generalização, a estudante mostrou-se mais distante da escrita da palavra galinha. Em relação às palavras criadas, torabéns e lom, a estudante não mostrou um ótimo desempenho, mas sua escrita é próxima do esperado se pensar no som das sílabas. Em relação aos acertos anteriores das palavras cafá, borboleta e sabão, foram mantidos.

No gráfico 2 é possível ter uma visão geral da evolução da escrita com autonomia das palavras ensinadas na intervenção, juntamente com os dados da manutenção e generalização do ensino.

Gráfico 2. Evolução geral da escrita da estudante em porcentagem de acertos por sessão



Fonte: autoria própria.

De acordo com o gráfico acima, a estudante apresentou maior número de acertos no decorrer das sessões de ensino, atingindo muitas vezes um índice maior em relação à sessão anterior e sempre maior em relação à linha de base. Nas últimas sessões de ensino, a estudante apresentou 100% de acerto na escrita com autonomia das palavras ensinadas e manteve essa aprendizagem na manutenção, o que implica que as palavras ensinadas foram aprendidas.

Nas duas sessões de generalização, nas quais foram apresentadas novas palavras, a estudante mostrou domínio de metade das palavras (cafá, borboleta e sabão), como pode ser visto na tabela 2. As sílabas NHA e BENS que levaram mais tempo para serem aprendidas pela estudante na intervenção, foram escritas de forma errada nas novas palavras, galinha e torabéns, assim como a estudante escrevia antes das sessões de ensino.

VALIDADE SOCIAL

Dentro do período de intervenção com a estudante, não houve tempo hábil para coletar a validação social com a mesma, visto que sua turma, de forma geral, optou por entrar de férias. Com isso, é possível considerar como validação social o comportamento da estudante durante as sessões, em que se mostrou mais empolgada com seu desempenho, comemorando com a aplicadora seus acertos e em nenhum momento solicitou uma pausa ou mostrou-se desanimada.

Dentre as últimas sessões, a estudante realizou autoditado enquanto escrevia e brincou com a aplicadora fazendo suspense de sua escrita, mostrando apenas ao final da sessão todas as palavras escritas corretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo das intervenções foi verificar os efeitos do ditado silabado para escrita com autonomia de uma estudante com deficiência intelectual e conforme os dados aqui apresentados, a intervenção foi efetiva e o objetivo atingido, pois possibilitou à estudante escrever corretamente e com autonomia as seis palavras ensinadas.

A manutenção foi aplicada e a escolar atingiu 100% de acerto nas duas sessões realizadas. Foram aplicadas também as sessões de generalização com seis novas palavras, sendo três palavras que não existem, mas compostas por sílabas trabalhadas nas sessões, verificou-se que a estudante possui dificuldades em algumas palavras, no entanto, sua escrita foi próxima do esperado se pensar no som das sílabas.

Evidencia-se que é necessário considerar que as características individuais e as especificidades do caso estudado podem não ser totalmente representativas de outros contextos e perfis de estudantes com deficiência intelectual.

Outra limitação relevante está relacionada ao período do estudo. O acompanhamento limitado pode não ter capturado todos os efeitos a longo prazo do ditado silabado na autonomia da escrita. Futuras pesquisas podem beneficiar-se de um período de observação mais prolongado para avaliar o desenvolvimento contínuo das habilidades de escrita e autonomia da estudante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intra-sujeitos: relatos de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:Eduel, 2003.

DUARTE, M. L. J. A. **Implementação de um programa de intervenção em alunos de 2º ano com sinais de dislexia/dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita**. Orientador: Manuela Sanches-Ferreira. 2023. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição) - Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, [S. l.], 2023. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/23297/1/DM_Maria%20Duarte_2023.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. DOS S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 704–723, mai. 2013.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1947/1947.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, v.18, n. 4,. 2013,. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/wnWrXdtYhNfqg-MrR3n3RVhJ/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SANTANA, T. S. C. **A relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita em crianças do 1º ano do ensino fundamental, antes e após um pro-**

grama de intervenção. Orientador: Vera Pedreira dos Santos Pepe. 2018. 101 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Feira de Santana, [S. l.], 2018. Disponível em: <http://200.128.81.65:8080/handle/tede/681>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade: **Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n81, p.143-160, dez. 2002.

SMOLKA, A. L. **Comentários.** In: Vigotski, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática. 2009.

TAWNEY, J. W.; GAST, D. L. **Single Subject Research in Special Education.** Columbus (OH): Charles e. Merrill, 1984;

TOREZAN, K. R. et al. Ensino de habilidades requisitos para leitura e escrita de um aluno com Esclerose Tuberosa. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/ensino-de-habilidades-requisitos-para-leitura-e-escrita-de-um-aluno-com-escleros?lang=pt-br>. Acesso em: 30 nov. 2023.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D. EFEITOS DE UM PROGRAMA DE RECONHECIMENTO DO ALFABETO EM UM ESCOLAR COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 268–283, 2019. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/5204](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/5204). Acesso em: 29 nov. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología.** In Obras Escogidas (Tomo V). Madrid: Visor, 1997.

PROCESSO DE INCLUSÃO DE MENINAS NEGRAS EM PROGRAMAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Erica Dantas da Silva¹
Davi Milan²
Ânglidimogean Barboza Bidô³

RESUMO

Este estudo versa sobre as meninas negras com superdotação que historicamente enfrentam desafios e desigualdades no sistema educacional e que tais desafios se referem, principalmente, a dupla marginalização que estas meninas enfrentam. Assim, delineamos como objetivo geral, desta pesquisa, investigar na literatura científica o processo de inclusão de meninas negras em programas para alunos superdotados, por meio de uma revisão sistemática de literatura. Para tanto, delimitamos como objetivos específicos: (a) Analisar as barreiras e os desafios enfrentados por meninas negras no acesso a programas para alunos superdotados; (b) Avaliar as estratégias e intervenções educativas eficazes na promoção da inclusão de meninas negras em programas para superdotados; (c) Explorar as experiências e as percepções de meninas negras incluídas em programas para superdotados. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se por ser uma revisão sistemática da literatura, em que se pretende pesquisar estudos no idioma português, a partir das base de dados: Periódico da Capes, Scielo e Google Acadêmico, utilizando-se como descritores os termos “Altas habilidades”, “Superdotação”, “Meninas negras”, “Programas para superdotados”. A partir disso, espera-se verificar que as significações e os precon-

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

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

3 Especialista em Linguagens pela UFPI; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, anglibbido@gmail.com.

ceitos enfrentados pelas meninas negras superdotadas são construídos socialmente e, portanto, é possível de serem desconstruídos em prol de uma educação inclusiva, democrática e equitativa.

Palavras-chave: Inclusão, Meninas Negras, Superdotação, Programas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O conceito de superdotação refere-se a capacidades intelectuais e habilidades acima da média, sendo um tema amplamente discutido no campo da educação especial. No entanto, a literatura aponta que meninas negras com altas habilidades enfrentam um cenário de invisibilidade, pois, além de lidarem com as barreiras impostas pela raça e gênero, enfrentam o estigma social e a falta de políticas inclusivas que contemplem suas necessidades específicas.

Com base nesses aspectos, esta pesquisa visa investigar como ocorre o processo de inclusão dessas meninas em programas destinados a alunos superdotados, utilizando a metodologia de revisão sistemática da literatura.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar a literatura científica sobre essa temática, focando em três objetivos específicos: (a) identificar as barreiras e os desafios enfrentados pelas meninas negras no acesso a esses programas; (b) avaliar as estratégias e intervenções educativas eficazes na promoção de sua inclusão; e (c) explorar as experiências e percepções dessas meninas, uma vez incluídas em tais programas.

A metodologia empregada consiste em uma revisão sistemática, que implica na seleção, análise e síntese de estudos já publicados sobre o tema. As bases de dados utilizadas para a pesquisa foram o Periódico Capes, Scielo e Google Acadêmico, empregando descritores como “Altas habilidades”, “Superdotação”, “Meninas negras” e “Programas para superdotados”. A revisão sistemática, como método de pesquisa, permite a avaliação crítica das evidências disponíveis e a identificação de lacunas na literatura sobre a inclusão de meninas negras com superdotação.

A partir da análise dos estudos, foi possível observar que as barreiras vão desde a falta de identificação adequada dessas alunas, até a ausência de políticas públicas e práticas educacionais que promovam a equidade racial e de gênero nos programas de superdotação. As percepções das meninas negras superdotadas incluídas nos programas evidenciam a necessidade de intervenções que levem em consideração suas identidades, valorizando suas potencialidades e oferecendo suporte emocional e social.

A exclusão dessas meninas dos programas de superdotação não é apenas um reflexo das práticas educacionais, mas uma construção social baseada em preconceitos que podem ser desconstruídos por meio de uma educação inclusiva, democrática e equitativa.

O estudo reforça a importância de repensar o papel das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e da formação de professores, de modo a garantir que essas alunas possam ser devidamente reconhecidas e incluídas nos programas destinados a alunos com altas habilidades, promovendo, assim, justiça social e educacional.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo baseia-se na revisão sistemática da literatura, uma abordagem que visa identificar, avaliar e sintetizar de maneira rigorosa e objetiva as evidências disponíveis sobre um tema específico. (Galvão e Pereira, 2014) No contexto desta pesquisa, a revisão sistemática foi escolhida como método para investigar o processo de inclusão de meninas negras em programas destinados a alunos superdotados, permitindo uma análise abrangente das contribuições científicas sobre o tema.

O estudo concentrou-se em pesquisas publicadas no idioma português, sendo realizadas buscas em bases de dados amplamente reconhecidas, como o Periódico da Capes, Scielo e Google Acadêmico. (Sipriano; Souza; Pereira, 2021) Para direcionar as buscas, foram utilizados descritores específicos como “Altas habilidades”, “Superdotação”, “Meninas negras” e “Programas para superdotados”, garantindo que os estudos encontrados estivessem diretamente relacionados ao tema da inclusão de meninas negras superdotadas.

Foram analisados estudos que tratam das barreiras enfrentadas por meninas negras no acesso aos programas de superdotação, das estratégias eficazes para promover sua inclusão e das percepções dessas alunas. A metodologia permitiu a organização dos dados de forma sistemática e crítica, contribuindo para a construção de um panorama sólido sobre o tema (Garcia, 2015) e apontando caminhos para futuras pesquisas e práticas educativas inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos principais desafios observados é a falta de representatividade tanto no currículo quanto no corpo docente. As meninas negras raramente se veem refletidas nas narrativas apresentadas pelos materiais didáticos e nos exemplos de sucesso acadêmico e profissional, o que contribui para uma sensação de invisibilidade. Esse contexto é agravado pela ausência de professoras e professores

negros em posições de liderança ou como modelos dentro da escola, o que reforça a ideia de que certos espaços de poder e sucesso intelectual não são acessíveis a elas. (Gonçalves e Pinheiro, 2024)

De acordo com Souza (2024, p.03):

A luta contra o racismo institucional é um desafio constante no Brasil. As políticas públicas têm um papel importante nesse processo, mas ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. É preciso enfrentar o preconceito enraizado na sociedade e promover a diversidade e inclusão em todas as áreas.

Outro ponto discutido é o impacto da discriminação velada e do racismo institucional, que muitas vezes se manifesta por meio de microagressões diárias, baixa expectativa de desempenho e pouca atenção às necessidades pedagógicas e emocionais dessas alunas. Meninas negras são frequentemente estigmatizadas por seu comportamento ou estilo de comunicação, recebendo menos apoio acadêmico e sendo vistas como menos capazes, o que cria um ciclo de desmotivação e baixo rendimento.

Iniciativas como a reformulação do currículo escolar para incorporar a história e cultura afro-brasileira, a promoção de ações afirmativas dentro das escolas, e a capacitação de professores para lidar com as questões raciais de forma sensível e assertiva são fundamentais para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para essas alunas. (Carvalho, 2022)

Segundo Gonçalves, Carvalho e Silva Júnior (2022, p.10):

[...] Há muitos caminhos para escrever uma educação antirracista; todavia, todos e todas precisam estar comprometidos/as com a urgência que negros e negras têm de existir e de resistir. Reconhecer, a partir de escrituras, que a representatividade docente negra importa e faz a diferença na construção identitária positiva de alunos negros e de alunas negras é indício de mudanças importantes com relação à luta racial histórica do nosso país.

Além disso, o apoio psicológico e a promoção de redes de suporte e empoderamento dentro da escola são vistos como estratégias essenciais para fortalecer a autoestima e a sensação de pertencimento das meninas negras no ambiente escolar. A inclusão de meninas negras nas escolas não é apenas uma questão de garantir seu acesso, mas de promover condições que respeitem e

valorizem sua identidade, combatendo ativamente os preconceitos e criando um espaço educacional verdadeiramente igualitário e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia que o processo de inclusão de meninas negras em programas para alunos superdotados é um desafio que ultrapassa as barreiras pedagógicas, refletindo questões estruturais relacionadas ao racismo e ao sexismo. A revisão sistemática da literatura revelou que as políticas educacionais ainda falham em reconhecer e atender as necessidades de grupos sub-representados, como as meninas negras, que continuam invisibilizadas em espaços voltados para o desenvolvimento de altas habilidades.

A falta de identificação adequada dessas alunas, somada à escassez de práticas inclusivas eficazes, reforça a perpetuação de desigualdades no ambiente escolar. Além disso, a formação de professores é um ponto central para garantir a identificação precoce dessas alunas, bem como a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam equidade.

O reconhecimento das capacidades intelectuais dessas alunas, aliado à promoção de políticas públicas mais inclusivas e a práticas pedagógicas antirracistas e de equidade de gênero, é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente democrática. O estudo ressalta a importância de continuar investigando e propondo soluções que possibilitem a inclusão plena dessas meninas, assegurando-lhes acesso a oportunidades educacionais que respeitem suas identidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração (iec.gov.br). Acesso em: 12/10/2024.

SIPRIANO, F. S.; SOUZA, R. S.; Pereira, R.C.. Mapeamento de Estudos da Linguística Contrastiva Português/Alemão: Dados Bibliográficos no Brasil. **PANDAEMONIUM GERMANICUM (ONLINE)**, v. 24, p. 452-474, 2021. Disponível em: SciELO - Brasil - Mapeamento de Estudos da Linguística

Contrastiva Português/Alemão: Dados Bibliográficos no Brasil Mapeamento de Estudos da Linguística Contrastiva Português/Alemão: Dados Bibliográficos no Brasil. Acesso em: 12/10/2024.

Fabiola Garcia Praça. Metodologia da Pesquisa Científica: Organização Estrutural e os Desafios para Redigir o Trabalho de Conclusão. **Diálogos Acadêmicos**, v. 8, p. 72-87, 2015. Disponível em: Microsoft Word - 5 - Metodologia da Pesquisa Científica - CORRETO PARA PUBLICAR (uniesp.edu.br). Acesso em: 13/10/2024.

GONCALVES, K. O.; PINHEIRO, Maria Deuceny. **A desigualdade racial no ensino superior**: desafios e perspectivas para a efetivação do direito à educação. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13921183>, v. 2, p. 1-15, 2024. Disponível em: A DESIGUALDADE RACIAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (revistatopicos.com.br). Acesso em: 13/10/2024.

SOUZ, M. **O Impacto do Racismo na Sociedade Brasileira**: Uma Análise Profunda. 2024. Disponível em: O Impacto do Racismo na Sociedade Brasileira: Uma Análise Profunda. (rabiscodahistoria.com). Acesso em: 14/10/2024.

CARVALHO, L. **Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil**. 2022. Disponível em: A Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (uol.com.br). Acesso em: 13/10/2024.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Correa; CARVALHO, E. L. ; SILVA JUNIOR, P. M. . Quando a representatividade importa: reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica. **PRÁXIS EDUCATIVA (IMPRESSO)**, v. 17, p. 1, 2022.

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Sandra Maria Andrade dos Santos Melo¹
Eduarda Aguilar Damásio²

RESUMO

Uma das vertentes educativas mais férteis é a busca incessante por uma escola inclusiva, a qual contenha um projeto pedagógico que contemple as necessidades específicas de cada educando. Quando falamos de altas habilidades/superdotação, surgem algumas ideias que nos levam a pensar em crianças prodígio e gênios em todas as áreas do conhecimento, mas, não é bem assim, essas crianças precisam de um olhar flexível para que suas necessidades sejam atendidas. Os professores precisam quebrar antigos paradigmas e utilizar de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos. Diante dessa situação, o que nós, educadores, podemos propor como desafios a esses alunos para que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos? Este artigo se trata de uma pesquisa de mestrado e a investigação se apoia em conhecer o olhar do educador sobre o conceito de altas habilidades/superdotação e sobre a práxis educativa como forma de democratizar as necessidades individuais dos alunos superdotados. A referida pesquisa, nos leva a indagar e a refletir sobre: Os professores do ensino fundamental dos anos finais se apropriaram do conceito de altas habilidades/superdotação ainda na universidade e sabem qual metodologia utilizar para que esses alunos se mantenham motivados e avancem em seu processo de aprendizagem? A referida pesquisa teve caráter qualitativo onde descreveu e interpretou os dados expostos pelos professores de uma escola na cidade de Natal/RN ao professor pesquisador a fim de analisar e revelar

1 Mestranda em Ciência da Educação da Universidade Del Sol - PY, sandramelomestrado@gmail

2 Orientadora. Mestra em Educação (2023) pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM- Uberaba/MG) em Ciência da Educação, eduardaaguilar91@gmail.com

a visão do educador sobre a condição dos alunos com altas habilidades/superdotação, realidade vivenciada no dia a dia de sala de aula e as metodologias adotadas.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação, percepção do professor, inclusão.

INTRODUÇÃO

Até o início do século XX não se escutava falar sobre o termo Altas Habilidade/Superdotação, até esse momento, não se falava em quantificação dos atributos da inteligência.

Alfred Binet, psicólogo francês nascido em 1857 e falecido em 1911, desenvolveu a primeira escala de desenvolvimento infantil, onde, através de testes psicológicos identificou e descreveu as tarefas que podiam ser desempenhadas em cada etapa do desenvolvimento infantil. Essa escala passou a ser um referencial do que se podia esperar de uma criança com desenvolvimento normal. Porém no ano de 1905, junto a Théodore Simon, psicólogo francês, nascido em 1873 e falecido em 1961, formado em Medicina, aperfeiçoou a escala e construíram o conceito de idade mental e testes que medissem as faculdades psicológicas superiores de memória, atenção, imaginação e compreensão.

Em 1916 Lewis M. Terman publicou junto a Universidade de Stanford a escala de inteligência Stanford Binet, ele desenvolveu o conceito de QI (coeficiente de inteligência) idade mental/idade cronológica x 100.

No Brasil, os estudos relacionados a inteligência e faculdades psicológicas teve suas discussões iniciadas ao final do século XIX com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que segundo Mazzota (1999), deveu-se a José Álvares de Azevedo e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857. Anos mais tarde, na Bahia, a saúde dava início a assistência de pessoas com deficiência intelectual no Hospital Juliano Moreira no ano de 1874. Em 1887 foi criada a Escola México, no Rio de Janeiro, que atendia em seu ensino regular deficientes físicos e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzota, 2005).

Do ano de 1887 a 1929 foram passados 42 anos, sem grandes avanços. Porém, Brandão e Mori (2007) relatam que em 1929 houve o primeiro registro das primeiras validações de testes de inteligência americanos em nosso país, na cidade do Recife, no entanto a escala WISC (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças), foi introduzida no nosso país somente no ano de 1939, hoje a mais recente é a quinta edição (Jannuzzi, 1992).

As altas habilidades foi chamada a atenção por Helena Antipoff ainda na década de 1930, mas somente da década de 1960, o MEC criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimento aos superdotados. A ABSD (Associação Brasileira para Superdotados) só foi criada em 1978 e final-

mente em 2008 a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde aborda AH/SD.

Para Helena Antipoff o termo excepcional seria definido como:

Crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou qualquer dessas, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento social (Antipoff, 1962/1992, p.271).

Neste mesmo ano da fundação da Pestalozzi, oito crianças foram identificadas “supernormais” o que deu a Sociedade Pestalozzi uma nova visão, pois também atendia crianças superdotadas.

No ano de 1961 a legislação brasileira através do registro federal 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961) consta nos Artigos 88 e 89 são dedicados à educação dos excepcionais. Contudo, foi apenas em 1967 que o Ministério da Educação e Cultura criou a primeira comissão titulada para estabelecer normas para identificar e atender alunos superdotados (Mazzotta, 1990). No ano de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71, em seu Art. 9º definem que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). Pela primeira vez o termo “superdotado” foi usado e garantido o recebimento de um tratamento especial. Neste mesmo ano, em Brasília aconteceu o Primeiro Seminário sobre Superdotados no Brasil.

Após a atualização da nossa Constituição, no ano de 1988, o Artigo 205, passou a afirmar que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 38).

O atendimento à pessoa com altas habilidades/superdotação está direcionado no respeito à dignidade do ser humano e a ter direito ao pleno desenvolvimento, como ação, se necessária uma educação pautada na aprendizagem efetiva, pois só assim os conhecimentos terão utilidades, favorecerão o raciocínio, atitudes e valores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), N°. 9.394/96, dispõe em seu artigo 58º que a Educação Especial é a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, p.43). A referida Lei garante em seu artigo 59º, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão a esses alunos, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p.44).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), um percentual entre 3,5% a 5% da população mundial são indivíduos com altas habilidades/superdotação. Segundo o INEP/Censo Escolar 2023 um total de 38.019 estudantes no Brasil possuem altas habilidades/superdotação.

No ano de 2015, a Lei 13.234/15, dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior com altas habilidades/superdotação e determina que o poder público institua um cadastro nacional de alunos com AH/SD matriculados na educação básica e na educação superior com intuito de promover políticas públicas para voltadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial, através do decreto nº 10.502/20 (Brasil, 2020) estabelece uma educação: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida e apresenta a definição de “público-alvo” da educação especial como sendo educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre os itens apresentados, no Art. 3º, o IV garante aos alunos com altas habilidades/superdotação o “desenvolvimento pleno das potencialidades do educando” (Brasil, 2020). Porém tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370 de 2023.

O quadro a seguir nos mostra a cronologia das altas habilidades/superdotação.

Quadro 1 - Cronologia das altas habilidades/superdotação

ANO	EVENTO
Início do Século XX	Primeira escala de desenvolvimento infantil
1905	Aperfeiçoamento da primeira escala e construção de testes que medissem as faculdades psicológicas superiores de memória, atenção, imaginação e compreensão
1916	Definição do conceito de QI (coeficiente de inteligência)
1932	Criação da Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff
1932	Identificação de oito crianças citadas “supernormais” na Sociedade Pestalozzi

ANO	EVENTO
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dois artigos dedicados aos excepcionais
1966/1967	Primeiros seminários sobre educação dos bem-dotados (Sociedade Pestalozzi)
1967	O MEC cria a primeira comissão titulada para estabelecer normas para identificar e atender alunos superdotados
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71, em seu Art. 9º definem que “Os alunos que apresentem Deficiências físicas ou mentais e os superdotados deverão receber tratamento especial
1971	Primeiro Seminário sobre Superdotados no Brasil
1976	Primeiro Programa de Atendimento ao Superdotado foi implantado em Brasília
1988	III Congresso Ibero-americano sobre superdotação em Brasília
1994	Foi publicada a Política Nacional de Educação Especial
1996	LDB foi atualizada inclusive o Capítulo que trata da Educação Especial
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2003	Criação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD)
2007	Criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)
2008	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva
2010	Marco Político-Legal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
2013	Lei nº 12.796, passa a utilizar o termo altas habilidades ou superdotação
2015	Lei 13.234/15 dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades/superdotação que determina que o poder público institua um Cadastro nacional desses alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Superdotação é um ‘desenvolvimento assíncrono’ no qual avançadas habilidades cognitivas e elevada intensidade se combinam para criar experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assincronia aumenta com a maior capacidade intelectual. A singularidade do superdotado torna-o particularmente vulnerável e requer modificações na educação pelos pais, ensino e aconselhamento, a fim de que possam se desenvolver de forma otimizada (Morelock, 1992 apud Silverman, 1992, p. 01).

Partindo do pressuposto que pessoas com altas habilidades/superdotação possuem capacidade de utilizar o pensamento abstrato do processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações além de aplicar várias combinações de habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento, em alguns casos a pessoa

com AH/SD não consegue estabelecer uma conexão do seu potencial com sua performance escolar. A esta condição dá-se o nome de underachievement.

Especialistas da área consideram essa condição como um dos maiores desafios a serem enfrentados na educação de superdotados.

A palavra underachievement, traduzida do inglês, significa insucesso. Ela revela a diferença entre a habilidade revelada pelo educando com altas habilidades/superdotação e a performance atingida no contexto escolar.

A definição de underachievement enfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidade) e a performance (realização) de indivíduos superdotados diante das variadas situações que a vida lhes oferece, seja na resolução de problemas, na constituição e no alcance de metas pessoais, familiares e profissionais ou mesmo em relação à motivação para atingir sua autorrealização (Ourofino e Fleith, 2011, p.206).

Partindo para os modelos teóricos de altas habilidades/superdotação apresentamos alguns autores e suas teorias.

Renzulli, em sua teoria dos três anéis define a superdotação como a “interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – sendo esses grupamentos as capacidades gerais acima da média, os elevados níveis de comprometimento com a tarefa e os elevados níveis de criatividade” (Renzulli, 1979, p. 6) e serve como base para a definição do Ministério de Educação do Brasil (Brasil, 1995) que adotou nas “Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação e talentos”.

Quando se fala de habilidades acima da média, falamos em capacidades gerais e específicas. A habilidade geral tida como uma capacidade de utilizar o pensamento abstrato do processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. As habilidades específicas como competências de aplicar várias combinações de habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc. Dessa forma, Renzulli (2004b) ao usar o termo “habilidade acima da média”, se refere a um domínio superior do potencial em alguma área específica.

No que concerne ao envolvimento com a tarefa, estamos falando no tempo (ou energia) que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzida em termos como autoconfiança, perseverança, resistência, paciência e crença na própria habilidade de desenvolver um traba-

lho e ação específica aplicada à área de interesse (Renzulli, 2005). A criatividade é um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano e envolve a originalidade (ou novidade) e a efetividade (ou utilidade, aplicação).

Renzulli acredita que, para serem produtores de conhecimento (e não meramente consumidores de conhecimentos), nossos alunos devem ter oportunidade de desenvolver materiais e produtos originais, como aprendizes em primeira mão (Renzulli, 1986a, 1986c).

Outro modelo teórico é o de Gagné (2004), chamado de Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento (DMGT) voltado para o desenvolvimento do talento. Neste modelo, Gagné expõe a diferença entre “superdotação” e “talento”. Ele afirma que:

Superdotação designa a posse e uso de recursos não treinados e espontâneos. Expressando habilidades naturais (chamadas de aptidões ou dons excepcionais), em pelo menos uma habilidade domínio, a um grau que coloque um indivíduo pelo menos entre os dez por cento mais ricos colegas de idade. Talento designa o excelente domínio de habilidades sistematicamente desenvolvidas (ou habilidades) e conhecimento em pelo menos um campo da atividade humana em um grau que coloque um indivíduo pelo menos entre os dez por cento de maior faixa etária que são ou foram ativos nesse campo ou campos (Gagné, 2004. Tradução nossa).

O DMGT propõe quatro domínios de aptidão: intelectual, criativa, socioafetiva, sensório-motora.

Howard Gardner, nos traz como contribuições, a Teoria das inteligências múltiplas. Segundo Gardner todo ser humano tem a habilidade de questionar e resolver problemas usando todos os tipos de inteligência e essas várias inteligências serão desenvolvidas de acordo com fatores genéticos ou de fatores motivacionais e culturais.

Segundo Gardner (1995, p.21) a inteligência:

(...) implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo.

No ano de 1983 Gardner concluiu através dos seus estudos, a sua Teoria das Inteligências Múltiplas. Segundo ele, há sete tipos de inteligências, são elas: Inteligência Linguística, que é a capacidade que é usada de forma mais completa como por exemplo na fala ou escrita. A Inteligência lógico matemática, como a capacidade lógica e matemática de realizar operações numéricas e fazer deduções. Inteligência espacial que é a capacidade de percepção visual, habilidades de desenhos e orientação espacial. A Inteligência musical como sendo a capacidade de sensibilidade à música, ritmo e melodia. A Inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou parte do corpo. A Inteligência interpessoal como a capacidade de compreender as intenções e os desejos dos outros e de se relacionar bem em sociedade. Por fim, a Inteligência intrapessoal como a capacidade de autoconhecimento e utilização para operar efetivamente na vida para alcançar certos fins (Gardner,1995).

Em 1996, Gardner percebeu a necessidade de agregar a sua lista de sete inteligências mais duas, a naturalista e a existencialista, totalizando dessa forma nove formas de manifestação da inteligência.

No seu livro Inteligência: um conceito reformulado (2001), a Inteligência naturalista é compreendida como:

Um naturalista demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies - a flora e a fauna – de seu meio ambiente. Cada cultura preza pessoas capazes não só de reconhecer membros especialmente valiosos ou notadamente perigosos de uma espécie, mas também categorizar organismos novos e desconhecidos (Gardner, 2001 p.64).

Por fim, o autor acrescenta a sua lista, a nona inteligência, a Inteligência existencial, refletindo sobre aspectos da existência humana:

(... a capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos

– o infinito e o infinitesimal – e a capacidade afim que é a de se situar em relação a elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físicos e psicológicos e experiências profundas como o amor de outra pessoa ou a total imersão numa obra de arte (Gardner, 2001 p.78 e 79).

Dito isto, a investigação desta pesquisa se apoia em conhecer o olhar do educador sobre o conceito de altas habilidades/superdotação e sobre a práxis

educativa como forma de democratizar as necessidades individuais dos alunos superdotados. Ela faz parte da nossa pesquisa de dissertação e ainda está em processo de análise dos dados.

O interesse pelo tema se justifica pelos objetivos pessoal, em contribuir com meu filho no dia a dia e profissional, como forma de propor aos educandos das instituições em que atuo, um ambiente escolar e uma prática de ensino favorável aos interesses dos alunos e através desses estímulos, possibilitar que sejam capazes de concluir os seus estudos no Ensino Fundamental e continuarem estimulados no Ensino Médio e Universidade.

Face ao exposto, nossa proposta de trabalho foi conhecer o olhar dos professores e metodologias de trabalho utilizadas com alunos com AH/SD e como elas favorecem as necessidades básicas de aprendizagem desse público específico. A referida pesquisa foi desenvolvida em uma escola na cidade do Natal, com seis professores que ministram aulas no Ensino Fundamental anos finais. A escola a qual foi desenvolvida a pesquisa oferece educação para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Neste ano de 2024, a escola possui 6 (seis) alunos com altas habilidades/superdotação com avaliações neuropsicológicas, sendo 5(cinco) alunos no ensino fundamental, anos finais.

Para nossa pesquisa, traçamos como objetivo geral, analisar se o professor que trabalha com alunos com altas habilidades/superdotação tem compreensão sobre essa condição neurodivergente e preparo para trabalhar com esse público, avaliando as dificuldades e facilidades. Como objetivos específicos achamos importante: 1) Compreender as percepções dos educadores acerca das AH/SD e investigar a prática educativa utilizada pelos professores de uma escola de Natal (RN), com os alunos com AH/SD do ensino fundamental anos finais; 2) Analisar se o ambiente favorece o interesse e aprendizagem dos alunos.

A pesquisa foi um estudo de campo, sendo desenvolvida *in loco* por meio de realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas e analisados os dados obtidos.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, pois pretende verificar se: Os professores dos anos finais se apropriaram do conceito de altas habilidades/superdotação ainda na universidade? Sabem identificar características

nos alunos que a possuem? Há meios de trabalhar as competências cognitivas desses alunos sem atrapalhar o andamento da turma? Qual metodologia utilizar para que esses alunos se mantenham motivados e avancem em seu processo de aprendizagem?

Fundamentando-se nessa perspectiva da pesquisa qualitativa, Souza e Santos (2020, p. 1398) deixam claro que:

[...] toda pesquisa tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social, tendo como objetivo responder à pergunta problema e as preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender/ transformar a real condição do que está sendo estudado.

Ao discorrer sobre o assunto Triviños (1987, p. 133), bem define essa modalidade como sendo “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

Através da pesquisa qualitativa realizada pudemos nos apoiar em autores importantes da área das altas habilidades ou superdotação como Joseph Renzulli, Howard Gardner e Françoys Gagné. E optamos por utilizar recursos investigativos que se complementam na proposta de atingir nossos objetivos, sendo assim, escolhemos realizar entrevistas semiestruturadas, as quais serão mencionadas posteriormente, elas serão gravadas e transcritas para buscarmos analisar, compreender e interpretar os dados obtidos.

Para Triviños (1987, p. 146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O autor ainda complementa afirmando que a entrevista semiestruturada: “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (Triviños, 1987, p. 152).

Conforme citado anteriormente, essa pesquisa foi realizada em uma escola privada na cidade do Natal/RN, onde foi percebido ter matriculados no ensino

fundamental anos finais, cinco alunos com altas habilidades/superdotação com avaliações neuropsicológicas apresentadas a referida instituição de ensino.

Primeiramente tivemos a autorização para coleta de dados em unidade escolar assinada pela gestora pedagógica da unidade de ensino onde a pesquisa foi realizada.

Tivemos como participantes da pesquisa seis professoras que atuam nos anos finais do ensino fundamental da escola, as quais lecionam diferentes componentes curriculares.

A participação dos professores deu-se por haver mais alunos com avaliação neuropsicológica nesse seguimento de ensino na referida escola. Esses professores, após orientação inicial da pesquisadora, assinaram o termo de autorização para coleta de dados (colaborador individual) em duas vias, onde, uma via ficou com o professor colaborador e uma via com a pesquisadora.

Utilizamos como coleta de dados a entrevista semiestruturada, pois através desse instrumento compreendemos que seria mais ampla a análise das percepções dos sujeitos participantes da pesquisa. As entrevistas foram agendadas antecipadamente com cada participante os quais definiram as datas e horários para as entrevistas de acordo com as aulas “vagas” dos mesmos.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação, Gil (2008, p. 128).

Foram realizadas entrevistas com seis professores, já fizemos a exploração do material obtido nas entrevistas, categorizamos e estamos no processo na análise dos dados, esperamos compreender essa visão dos educadores com relação aos alunos com altas habilidades ou superdotação e suas práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO (PARCIAIS)

Após a fase de exploração do material, foram criadas quatro categorias que respondem aos objetivos da pesquisa, são elas: **Formação inicial, Percepção de AH/SD, Legislação e Suporte Pedagógico e Práxis Educativa**. As categorias foram criadas a partir da relevância dos depoimentos e por aspectos comuns nas falas dos participantes.

Na primeira categoria, **Formação inicial**, percebemos que a faixa etária dos seis professores participantes da pesquisa, esta, se situa entre vinte e quatro e quarenta e nove, cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto a formação inicial (graduação), um professor é formado em Letras, um professor em Matemática, dois em Ciências Biológicas, um em História e um em Engenharia Química. Com relação a pós-graduação, o entrevistado 1 possui Especialização em Sociolinguística e Ensino do Português, o entrevistado 2 tem Mestrado em Matemática aplicada e informática, entrevistado 3 possui uma Especialização em Ciências, o entrevistado 4 ainda está fazendo o mestrado, o entrevistado 5 possui Especialização em Gestão escolar e o entrevistado 6 tem doutorado em processos de micro reatores, intensificação de processos.

No que concerne ao tempo de experiência no magistério, o entrevistado 1 possui vinte e três anos de experiência; o entrevistado 2 possui dez anos; o entrevistado 3, vinte anos; já o entrevistado 4 possui seis anos no magistério; entrevistado 5 possui quatro anos e o entrevistado 6 têm onze anos de experiência no processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se, através dos dados apresentados, que a maioria dos professores participantes da pesquisa já tem mais de dez anos de experiência no magistério. Apenas dois entrevistados, tem menos de dez anos de experiência.

Quando perguntados se haviam estudado a temática das altas habilidades ou superdotação na formação inicial, cinco professores disseram que não haviam estudado; apenas um entrevistado afirmou: “na matéria de didática, nós tivemos uma introdução, mas não é a mesma coisa que ver em sala de aula” (Entrevistado 1).

Conseguimos dessa forma perceber que os professores que participaram da pesquisa têm idade diversas e possuem em sua maioria experiência superior a dez anos. A escolarização de todos é superior a graduação e mesmo assim, a temática das altas habilidades não foi estudada na formação inicial e nenhum dos entrevistados realizou curso sobre essa condição.

Na categoria **Percepção de altas habilidades/superdotação**, no que concerne à definição de altas habilidades ou superdotação os professores relataram que, o hiperfoco em um determinado assunto, a alta capacidade cognitiva e de compreensão, a rapidez de aprendizado e de respostas, e a profundidade de conhecimentos são conceitos relacionados a altas habilidades, segundo eles. Esses conceitos se entrelaçam com os apresentados pelo psicólogo Renzulli, que define a superdotação como a intersecção de três características: habilidade

acima da média em alguma área de conhecimento, capacidade de realização criativa e grande envolvimento na realização das atividades de seu interesse (Renzulli, 1986).

Percebemos também que o entrevistado 4 demonstra dúvida ao relatar que altas habilidades e superdotação são duas coisas diferentes: “Há diferença entre os dois, não é? Altas habilidades é altas habilidades em alguma disciplina, em algum campo. Superdotação é algo mais abrangente, algo mais amplo” (Entrevistado 4). No entanto, sabemos que são a mesma coisa, segundo Renzulli.

As características dos alunos com altas habilidades perpassam pelas características intelectuais e características afetivas e sociais, criatividade, motivação e liderança. Os entrevistados listaram algumas características que consideram pertencer aos educandos com altas habilidades ou superdotação, porém cada entrevistado demonstra um ponto de vista singular. O entrevistado 1 defendeu que as principais características são: participação efetiva, muitas perguntas, muita bagagem de leituras e conhecimentos. Em sua fala ele diz: “ele sabe perguntar, porque ele lê, então ele não chega com perguntas aleatórias. Ele sabe exatamente o que está perguntando. E isso muitas vezes é desafiador, porque a gente tem que estar preparado”.

O entrevistado 2 percebe que por todo aluno ser diferente, “então não tem muito o que dizer características” (Entrevistado 2). Ele afirma que quando os conhecimentos pertencem ao hiperfoco do aluno, que ele tem mais facilidade de debater o conteúdo, tem mais facilidade de entender os assuntos abordados.

O entrevistado 3 relata como característica a falta de habilidade no relacionamento com os colegas, são retraídos e tímidos, não interagem muito com a sala na maioria das vezes, tem rapidez na resolução de atividades, buscam seus pares, raciocínio rápido, raciocínio muito assertivo nas colocações, vão além do conhecimento trabalhado. O entrevistado 4 expôs que as características são: hiperfoco em um campo de estudo, uma área de conhecimento maior, facilidade e rapidez em aprender.

Para o entrevistado 5 um aluno que tem altas habilidades ou superdotação ‘ele é um aluno com as características de perfil muito proativo em sala de aula, no sentido do conteúdo. Então, segundo as minhas experiências, diante das minhas experiências, são alunos que dificilmente, dificilmente desconhecem totalmente sobre o assunto’. Outras características que foram abordadas pelo entrevistado foi o comprometimento com as atividades de sala e de casa e a autorregulação em sala de aula, “então, eles se autorregulam, eles sabem exatamente o que eles

estão fazendo e como estão fazendo. E sabem também que talvez o restante da turma não seja igual”.

O entrevistado 6 afirma que “como a capacidade mental na área, ela é maior do que dos outros, a velocidade de resposta e, normalmente, a vontade de responder e de aumentar o nível da aula, ela é gigante...”, ressalta também que percebe ansiedade para responder perguntas ligadas à área de seu hiperfoco e desinteresse nas áreas que não faz parte de seu interesse.

As falas dos entrevistados 1,3, 4, 5 e 6, corroboram com Renzulli (2004) e Renzulli & Reis(1997) quando tratam de algumas características comuns a superdotação, como: tirar notas boas na escola, apresentar grande vocabulário, gostar de fazer perguntas, necessitar pouca repetição do conteúdo escolar, aprender com rapidez, ter boa memória, ser perseverante, apresentar excelente raciocínio verbal e/ou numérico, ser um consumidor de conhecimento, ler por prazer e gosta de livros técnicos/profissionais. A entrevistada 2 não percebe características inerentes aos alunos com altas habilidades ou superdotação, pois considera que todos os alunos são diferentes, porém afirma que aprende com mais rapidez a conteúdos que são do seu hiperfoco/interesse.

No que concerne à pergunta: A quem compete realizar a identificação de um estudante com altas habilidade ou superdotação? A maioria dos entrevistados concorda que primeiramente compete ao professor, pois acreditam que o professor é o que primeiro que percebe, no processo de ensino-aprendizagem se o professor apresentar um olhar atento, logo identificará que o aluno tem um conhecimento maior e se destaca dos demais alunos da sala de aula.

McCoach & Siegle (2003) pontuam que ‘como forma de evitar problemas de desajustamentos, desinteresse em sala de aula e baixo desempenho, a identificação de indivíduos com AH/SD deve ser promovida de forma prematura’.

Corroborando com as percepções dos professores entrevistados, Marques salienta:

Sendo o reconhecimento do aluno precoce uma ação pedagógica, composta de uma amplitude de opções de atendimento, torna-se ainda maior a importância do papel do professor neste processo, o que reforça a necessidade de uma base de formação sólida, essencial para atuar de maneira eficiente e eficaz (Marques,2013, p. 66).

A identificação da criança superdotada deve considerar a definição de altas habilidades/superdotação que se mostrar mais adequada ao contexto escolar. É necessário um conjunto de práticas educacionais que atendam às

necessidades desses alunos e favoreçam o seu desenvolvimento. Para isso, é preciso estar atento a algumas características que estão presentes em seu dia a dia como: perfeccionismo, perceptividade, necessidade de entender, necessidade de estimulação mental, necessidade de precisão e exatidão, senso de humor, sensibilidade/empatia, intensidade, perseverança, auto consciência, não conformidade, questionamento da autoridade e introversão.

Seguimos agora na análise das duas últimas categorias para concluir nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado e até o presente momento conseguimos percorrer sobre as duas primeiras categorias, dando continuidade, seguiremos na análise das demais categorias para chegarmos à conclusão da pesquisa.

Até o presente momento, do que foi analisado na pesquisa, percebemos que muitos professores enfrentam lacunas em sua formação inicial em relação ao entendimento das altas habilidades e superdotação. Embora possam reconhecer algumas características dessas condições, a falta de uma formação específica limita sua capacidade de identificar e atender adequadamente às necessidades desses alunos. Investir em capacitação continuada e em programas de formação que abordem esses temas é crucial para que os educadores possam criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor, beneficiando não apenas os alunos superdotados, mas toda a comunidade escolar.

Esperamos que esta pesquisa contribua no campo da educação no sentido de colaborar com educadores, a fim de permitir olhares desmistificados e conscientização da importância do respeito as individualidades, segundo a condição de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice S.; FLEITH, Denise S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANTIPOFF, H. **Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais**. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. **Coletânea das obras escritas de**

Helena Antipoff: Educação do excepcional. v. 3, pp. 271-288. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1962/1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto. Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Legislação Informatizada - LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2020.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei nº 9.394/96.** MEC/Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.049 de 27 de janeiro de 2016.** Disponível em: <http://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/L13234.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva – Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2022. 96 p.: il.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de; BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O Atendimento Escolar de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: Desafios e propostas legislativas.** Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, dez. 2023. (Texto para Discussão nº 323). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tiposdeestudos/textos-para-discussao/td323>. Acesso em: 28 mar. 2024.

EMERICK, L. J. (1992). **Academic underachievement among the gifted: Students perceptions of factors that reverse the pattern.** *Gifted Child Quarterly*, v. 36, p. 140–146.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GAGNÉ, F. **Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory.** In: COLANGEL, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 3. ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003. p. 60–74.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (Organizadoras). **Altas habilidades/superdotação: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022. 1 e-book: il.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, ano 27, v. 52, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Acesso em: 12 mar. 2023.

RENZULLI, J. S. **Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes.** In: VIRGOLIM, A. *Altas habilidade/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.* Curitiba: Juruá, 2018.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness:** a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, p. 53-92, 1986.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model.** In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, p. 367-382, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.

DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Joice Fernanda Pinheiro¹
Silvana Maria Moura da Silva²
Andréa Carla Bastos Pereira³
Clediane Alencar da Silva⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a deficiência visual no contexto da Universidade Federal do Maranhão, a partir dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado, apresentando um recorte específico. A investigação utilizou elementos da fenomenologia e adotou uma abordagem qualitativa, além de se basear em pesquisa bibliográfica e documental. Nesse recorte, são abordados não apenas o contexto histórico e os marcos legais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência visual na educação superior, mas também as ações desenvolvidas pela universidade para promover a inclusão desses alunos. A pesquisa revelou que a universidade implementa diversas iniciativas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência visual, como a disponibilização de recursos tecnológicos, adaptações no ambiente físico e a oferta de apoio pedagógico especializado. No entanto, apesar dessas ações, os resultados indicam que ainda há desafios significativos a serem superados para garantir a plena inclusão desses estudantes. Entre os principais desafios identificados, destacam-se a necessidade de melhorias na infraestrutura de acessibilidade, a capacitação contínua de professores e funcionários para lidar

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, joyce.fernanda@ufma.br;

2 Doutora em Educação Motora pela UNICAMP; Professora Titular do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), lotada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, silvana.moura@ufma.br;

3 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;

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

com as especificidades dos alunos com deficiência visual e a promoção de uma cultura inclusiva dentro da comunidade acadêmica. Além disso, a pesquisa aponta para a importância de uma maior articulação entre as políticas institucionais e as necessidades reais dos alunos, a fim de proporcionar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. Em síntese, o estudo conclui que, embora as ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Maranhão sejam valiosas e atendam a algumas necessidades dos alunos com deficiência visual, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetivação completa da inclusão. A adequação das acessibilidades é fundamental para garantir que esses alunos possam usufruir plenamente de todas as oportunidades oferecidas pela educação superior.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Educação Superior. UFMA. Inclusão

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental para a sobrevivência em um mundo capitalista e globalizado, mas muitas pessoas, incluindo aquelas com deficiência, ainda não usufruem desse direito em sua totalidade. Embora existam esforços sociais e governamentais para garantir o acesso à Educação Superior para todos, mudanças estruturais isoladas não serão eficazes sem a adoção de atitudes inclusivas por parte dos profissionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Os direitos das pessoas com deficiência são assegurados por leis e discursos, mas são as ações práticas e efetivas que realmente os garantem, concretizando os dispositivos legais e as deliberações contidas nas políticas públicas. Para isso, é necessário não apenas prever, mas também prover os recursos necessários para garantir o respeito a esses direitos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um movimento educacional de reconhecimento mundial, que abrange ações socioculturais, políticas, psicológicas e pedagógicas. Essas ações buscam assegurar o direito das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação de participar plenamente da sociedade, sem serem privadas do convívio social, da escolarização ou do mercado de trabalho, independentemente de qualquer fator físico ou biológico. O objetivo é promover o acesso e a permanência desses alunos no sistema educacional, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Assim, a política de inclusão no Brasil também abrange a Educação Superior, exigindo que as instituições adaptem suas estruturas e qualifiquem seus docentes, facilitando o acesso de estudantes com deficiência ao conhecimento, aprendizado e profissionalização (Chahini, 2012).

Nesse contexto, a inclusão educacional é fundamental em uma concepção de direitos e valores humanos, oferecendo diversas oportunidades para as pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência equitativa no ambiente educacional, incluindo a Educação Superior (Brasil, 2008).

Quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior, esse desafio requer estratégias e ações específicas que garantam tanto a acessibilidade quanto a permanência desses alunos nas universidades. Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Diretoria de Acessibilidade

(DACES) desempenha um papel crucial, disponibilizando materiais acadêmicos acessíveis, como transcrições em Braille e ampliações para alunos com baixa visão, além de fornecer dispositivos como notebooks e gravadores de voz. O DACES também oferece apoio educacional por meio de lupas eletrônicas e scanners, facilitando as atividades acadêmicas.

O número de estudantes com deficiência visual na UFMA tem crescido gradualmente ao longo dos anos. Em 2015, 31 alunos com deficiência visual estavam matriculados, número que aumentou para 54 em 2019. Esse crescimento reflete os avanços nas iniciativas de acessibilidade e a crescente conscientização sobre a importância da inclusão. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, especialmente no que se refere à adequação de recursos e ao desenvolvimento de novas competências educacionais para atender a esses alunos. A UFMA, assim como outras instituições de ensino superior no Brasil, deve continuar aprimorando suas políticas de inclusão para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas limitações visuais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é discutir a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão, destacando as ações desenvolvidas para promover a inclusão desses estudantes no ensino superior. Esta análise faz parte de uma dissertação e utiliza elementos da fenomenologia, adotando uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E AS INICIATIVAS EDUCACIONAIS

Nas sociedades primitivas, crianças e enfermos que não desenvolviam o sentido da visão eram frequentemente abandonados ou até mesmo mortos isso perdurou por muitos anos e até mesmo em sociedades como Atenas da qual eram tidas como evoluídas, pois as pessoas acometidas de cegueira eram vistas como consequência de castigo divino ou até mesmo que o fato de conviver com essas pessoas poderia ser prejudicial (Bill, 2017).

Com o tempo, o abandono dessas pessoas cessou, mas a destruição persistiu. Foi somente com o advento do cristianismo que algumas mudanças ocorreram em relação aos preconceitos contra as pessoas com deficiência visual. Práticas sociais passaram a permitir maior inclusão e convivência social

com elas. Com o avanço gradual do conhecimento científico, especialmente nas áreas de saúde e educação, foi possível obter explicações sobre as causas e tratamentos da cegueira, contribuindo para uma melhor compreensão e instrução sobre a deficiência visual (Bill, 2017).

Historicamente, assim como as demais deficiências, a cegueira também colocou os indivíduos à margem da sociedade, desprovidos de iniciativas públicas e medidas protetivas. As primeiras formas de atendimento a essas pessoas surgiram por meio de ações caritativas da igreja, que, com o tempo, foram gradualmente assumidas pelas autoridades civis, ainda com um caráter assistencialista. O atendimento educacional teve início com a criação do Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, no ano de 1784, sendo a primeira escola dedicada a essa população. Desde então, novas instituições foram criadas para atender pessoas com deficiência visual (Costa Filho, 2010).

Essas primeiras concepções históricas de deficiência visual estão diretamente relacionadas a outras deficiências, todas vividas em contextos de exclusão, privadas de direitos fundamentais.

No Brasil, as primeiras iniciativas educacionais voltadas para cegos e pessoas com baixa visão ocorrem no século XIX. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant. Esta instituição pública federal atende crianças, adolescentes e adultos nas modalidades de educação básica, reabilitação e capacitação profissional (Pires; Plácido, 2018).

O Decreto nº 1428/54 (BRASIL, 1854), uma iniciativa de Dom Pedro II, marcou a fundação do primeiro educandário para alunos cegos na América Latina, estabelecendo o marco inicial da Educação Especial no Brasil (Pires; Plácido, 2018).

Outra iniciativa significativa foi a criação do Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo, no dia 27 de maio de 1928. Este instituto era uma escola residencial que atendia crianças em idade escolar com deficiência visual, sendo gerido por irmãs religiosas e, posteriormente, com apoio do Governo do Estado de São Paulo para a manutenção do corpo docente. O professor cego Mauro Montagna foi responsável pela orientação das primeiras atividades da instituição, que funcionava nos regimes de internato, semi-internato e externo, com cursos de primeiro grau e algumas formações diversificadas (Mazzota, 1999).

Outro marco importante foi a criação da Fundação para o Livro Cego no Brasil (FLCB), em 1946, com o objetivo de produzir e distribuir livros em Braille.

Mais tarde, suas atividades se expandiram para a educação, reabilitação e bem-estar social de pessoas com deficiência visual, além de capacitar professores para atuar com esse público em escolas públicas (Mazzota, 1999).

Com relação às definições de deficiência visual, segundo o Conselho Internacional de Oftalmologia em 2002 (Haddad; Sampaio, 2010), são adotadas as seguintes terminologias:

Cegueira: refere-se à perda total da visão ou à condição em que o indivíduo utiliza predominantemente outros recursos de substituição da visão.

Baixa Visão: refere-se à perda parcial da visão, onde o indivíduo pode ser significativamente auxiliado por recursos que melhorem a resolução visual.

Deficiência Visual: caracteriza-se pela perda da função visual (como acuidade visual, campo visual etc.) devido a alterações orgânicas, muitas das quais podem ser medidas quantitativamente.

Visão Funcional: descreve as habilidades da pessoa de utilizar sua visão para desempenhar tarefas do cotidiano, geralmente descritas qualitativamente.

Perda Visual: termo genérico que abrange tanto a perda total quanto a parcial, expressão por deficiência visual ou perda funcional (Haddad; Sampaio, 2010, p.08).

A ausência da visão pode impactar diversas atividades, como a locomoção no espaço físico e o acesso à leitura e informação escrita. Nesses casos, os sentidos do tato, olfato e audição desempenham papéis compensatórios na construção de representações mentais. Essas representações se desenvolvem por meio de canais alternativos à visão, envolvendo transposição ou transferência de informações, dependendo se a deficiência é congênita ou adquirida (Lima, 2006).

De acordo com Merleau-Ponty (1999), a experiência do corpo é única para cada indivíduo, e cada pessoa tem seu próprio conhecimento, compreensão e significado. O corpo é visto como fonte de sentido, relacionando-se com o mundo de maneira integral e estrutural.

Quando as pessoas perdem um dos sentidos, geralmente recorrem a profissionais e estudiosos para compreender suas novas percepções e experiências. A ausência de um sentido envolve processos complexos, pois afeta a forma como o indivíduo percebe e desenvolve sua visão de mundo.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Uma pessoa com deficiência visual enfrenta restrições na assimilação de conceitos e características, o que impacta diversas particularidades de sua vida cotidiana. Esse processo é fundamental tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto para a socialização e o crescimento psicomotor. Assim, é crucial entender que pessoas com deficiência visual precisam de mais tempo para desenvolver certos conceitos, uma vez que a visão é uma ferramenta primordial na construção espontânea de conceitos para pessoas sem deficiência visual (Lima, 2006).

Indivíduos com deficiência visual requerem uma estruturação cuidadosa dos conceitos para poder assimilá-los e, posteriormente, alcançar um desenvolvimento eficaz. Diferentemente dos videntes, que aprendem muitos conceitos de forma natural e espontânea através da visão, pessoas com deficiência visual dependem de outros recursos sensoriais e apoio especializado.

A ausência da visão ocular permite o desenvolvimento de uma “visão auditiva”, que ajuda a pessoa a perceber obstáculos no ambiente físico por meio dos sons emitidos. Outros sentidos, como tato, olfato e paladar, quando preservados, também atuam como importantes fontes de percepção (Bill, 2017).

O sentido do tato, em particular, não se restringe às mãos, mas se distribui por toda a superfície da pele. Para a pessoa cega, o tato oferece informações inovadoras sobre o ambiente, sendo essenciais para o seu reconhecimento e interação com o meio.

A visão geralmente é considerada um canal sensorial primário, permitindo a percepção do ambiente externo e possibilitando aprendizagens espontâneas que ocorrem externamente, na medida em que o ambiente é percebido. Esse processo é complexo, pois envolve vários sistemas corporais e sensoriais, tornando a visão um mecanismo essencial para a estabilização no mundo exterior.

No entanto, na exploração sensorial de pessoas com deficiência visual, não se deve reduzir a percepção tátil ou outros sentidos a meros mecanismos de garantia. A linguagem, enquanto expressão da experiência social, é o principal instrumento de cobrança da cegueira (Pires; Plácido, 2018).

O desenvolvimento e a aprendizagem acontecem no espaço das relações sociais, onde os seres humanos interagem com o ambiente e com os objetos ao seu redor. Embora seja importante considerar os aspectos sensoriais, corporais e

corporais do desenvolvimento, as interferências nesses níveis ocorrem por meio de intervenções médicas (Laplane; Batista, 2008).

Dessa forma, a educação deve ir além das abordagens tradicionais que destacam falhas e deficiências. Deve-se, em vez disso, considerar que pessoas com deficiência visual são capazes de se desenvolver intelectualmente e de conviver em sociedade, assim como as demais pessoas (Pires; Plácido, 2018).

Dado que a prática educacional é um processo complexo, destaca-se que a aprendizagem é um aspecto fundamentalmente humano, moldado pela realidade contemporânea e pelas relações adversas com o mundo. Assim, o foco na dimensão social da aprendizagem, aliado à remoção de barreiras e ao uso de estratégias inclusivas, permite que os professores utilizem recursos táteis, visuais e auditivos, organizando a sala de aula de maneira acessível a todos os alunos. Embora nem sempre seja necessário o uso de recursos especializados, é essencial que o professor esteja atento, informado e dinâmico, identificando as necessidades de seus alunos a cada momento (Laplane; Batista, 2008).

A educação, portanto, deve se comprometer a ampliar sua perspectiva e desenvolver novas habilidades. O ambiente educacional não deve ser apenas um espaço de ensino de conteúdos, mas também de desenvolvimento de competências pessoais. Por meio dessas competências, as potencialidades dos estudantes podem ser exploradas, estabelecendo relações significativas entre as disciplinas e suas realidades pessoais (Solomon, 2007).

No que diz respeito às matrículas de alunos com deficiência visual no ensino superior no âmbito nacional, 2.203 alunos eram cegos e 10.619 apresentavam baixa visão houve um aumento expressivo nas matrículas de alunos com deficiência visual (incluindo cegueira e baixa visão) em instituições de ensino superior no Brasil. Tanto as universidades públicas quanto as privadas têm vagas disponibilizadas para esses alunos, embora a maior parte das matrículas aprendam técnicas nas instituições públicas.

Dos 43.633 alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação no Brasil, 15.288 possuem deficiência visual. Desses, 2.537 são cegos e 12.751 têm baixa visão. Nas universidades públicas, 959 alunos com cegueira e 5.422 com baixa visão estão matriculados, distribuídos entre as esferas federal, estadual e municipal.

No Nordeste, de um total de 9.967 matrículas de alunos com deficiência em cursos de graduação em universidades públicas e privadas, 3.837 alunos

possuem deficiência visual. Entre esses, 566 são cegos e 3.271 apresentam baixa visão. No estado do Maranhão, há aproximadamente 238 matrículas de alunos

A maior presença de alunos com deficiência visual nas instituições federais pode ser explicada pelo fato de que as universidades federais representam uma parcela significativa das instituições públicas. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, o Brasil tinha 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, representando 87,9% da rede total de IES. Das instituições públicas, 41,9% são estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais. Entre as IES Federais, 60% são universidades, enquanto 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ou Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre 2015 e 2018, houve uma estimativa de mais de 50 alunos com deficiência visual matriculados por semestre, a partir do segundo semestre de 2016.

No ano de 2015, somando os dois semestres, havia cerca de 31 alunos com deficiência visual regularmente matriculados na UFMA, sendo 9 com cegueira e 22 com baixa visão. O maior número de matrículas concentrava-se no Centro de Ciências Humanas (CCH), com 14 alunos, enquanto o menor número estava no Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET), que contava com apenas 2 alunos com baixa visão.

Em 2016, no primeiro semestre, o total de alunos com deficiência visual subiu para 34, com o maior número no Centro de Ciências Sociais (CCSO), onde havia 14 alunos, e o menor número encontrado no CCET, com 2 alunos. No segundo semestre de 2016, o total se manteve em 34 alunos, mas houve alterações na distribuição entre os centros: 12 alunos no CCH, 2 no CCET, 7 no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e 13 no CCSO. Comparando os anos de 2015 e 2016, houve um aumento de um aumento de 3 matrículas, considerando-se os dois semestres.

No primeiro semestre de 2017, havia 37 alunos com deficiência visual, sendo 12 cegos e 25 com baixa visão. O CCSO continuou a ter o maior número, com 14 alunos. No segundo semestre de 2017, o número de alunos subiu para 44, um aumento de 8 matrículas em relação ao semestre anterior, sendo 14 com cegueira e 30 com baixa visão. O CCSO continuava a liderar com o número maior de alunos com deficiência visual.

Em 2018, houve um aumento de 4 matrículas em comparação com o ano anterior. No primeiro semestre, havia 47 alunos com deficiência visual, sendo

15 cegos e 32 com baixa visão. No segundo semestre, esse número subiu para 48, com 16 alunos cegos e 32 com baixa visão. O aumento ocorreu no CCSO, que somava 21 alunos, continuando a ser o centro com maior número de com um total de 19 alunos. No ano de 2018 ocorre um aumento de 04 matrículas em relação ao ano anterior.

Os dados mais recentes, referentes ao primeiro semestre de 2019, indicam que havia 54 alunos com deficiência visual na UFMA, um aumento de 6 matrículas em relação ao ano anterior. Desses, 34 eram cegos e 19 tinham baixa visão, distribuídos da seguinte forma: 14 alunos no CCH (7 cegos e 7 com baixa visão), 5 no CCET (4 cegos e 1 com baixa visão), 12 no CCBS (11 cegos e 1 com baixa visão) e 23 no CCSO (13 cegos e 10 com baixa visão). Entre 2016 e 2019, o CCSO manteve-se como o centro com o maior número de alunos com deficiência visual.

A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior é um processo contínuo, que vem sendo aprimorado nos últimos anos, tanto no âmbito social quanto educacional. Políticas, leis e decretos foram implementados para apoiar essas pessoas, mas sua efetivação exige mais do que legislação; é necessária a colaboração de toda a sociedade para tornar o processo inclusivo de fato (Pereira; Chahini, 2018)

Quanto à seleção para o ingresso de alunos com deficiência visual no ensino superior, Silva Júnior e Hammes (2014) sugerem que as instituições adotem ações específicas, como entrar em contato com o candidato para entender suas necessidades e fornecer instrumentos adequados, como tempo extra para a prova ou suporte com um leitor, garantindo que esses alunos possam competir em igualdade de condições

As universidades devem identificar o aluno com deficiência visual desde o momento de entrada, permitindo um acompanhamento adequado durante sua permanência na instituição. Esses procedimentos garantem um atendimento adequado às suas necessidades educacionais (Soares, 2011).

Diversas propostas devem ser cumpridas para garantir o acesso à educação superior com qualidade e estratégias de permanência. A identificação desses alunos é um primeiro passo essencial para que uma universidade possa oferecer os serviços adequados. Professores que têm alunos cegos em suas turmas precisam adotar estratégias pedagógicas que superem os desafios da inclusão e sejam diferentes das que usariam com alunos sem deficiência visual. A

didática deve ser compatível com a deficiência visual, mas envolve toda a turma (Silva Júnior; Hammes, 2014).

Refletir sobre a inclusão em sua dimensão teórica e política é crucial, pois a sociedade é composta por identidades plurais, com diferenças e especificidades em diversos aspectos. A inclusão vai além da simples valorização da diversidade; é um processo que envolve toda a estrutura social (Coutinho, 2011).

A pluralidade identitária e as diferenças específicas a base da diversidade social, moldando nosso pessoal e coletiva, em constante transformação. Os direitos ao conhecimento de pessoas com deficiência visual não podem ser negados devido à sua condição. Eles devem ser garantidos em todos os níveis de ensino, proporcionando acesso ao conhecimento e à formação necessária. Para isso, é essencial que o sistema educacional ofereça condições adequadas para o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, por meio de mecanismos tecnológicos e metodológicos que atendam às suas necessidades específicas (Coutinho, 2011; CabraL, 2018; Jesus, 2012).

Contudo, ao estudar o deficiente visual na educação superior, percebe-se que muitas instituições não possuem materiais adequados, como textos em braile ou áudio-descrição em atividades, filmes e palestras, além de falhas na assistência técnico-pedagógica. Assim, muitos alunos buscam criar mecanismos próprios para acompanhar o ritmo dos demais (Coutinho, 2011). Apesar das garantias legais, o caminho para a eficácia da inclusão nas

Machado (2008) ressalta que a legislação por si só não garante a inclusão escolar, sendo necessário que ela se transforme em práticas educativas transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência visual na educação superior é um processo gradual e desafiador, mas necessário para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo dos últimos anos, o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência visual, especialmente em instituições públicas, demonstra avanços recentes nesse cenário. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão plena se concretize.

Uma análise dos dados da UFMA revela um aumento constante no número de alunos com deficiência visual entre 2015 e 2019, com destaque para o Centro de Ciências Sociais (CCSO), que registra o maior número de matrículas desses

alunos. Contudo, a permanência desses estudantes no ambiente universitário depende de ações que vão além da simples matrícula. As universidades precisam garantir suporte contínuo, com recursos adequados, materiais acessíveis e estratégias pedagógicas inclusivas. A adoção de políticas que garantam a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual é essencial, considerando suas necessidades.

O papel da universidade na inclusão vai além da oferta de vagas; é necessário garantir que esses alunos tenham condições de concluir seus estudos com sucesso e, assim, possam ser inseridos no mercado de trabalho. Ações como a criação de núcleos de acessibilidade, como o NUACE na UFMA, são fundamentais para fornecer os recursos necessários, como materiais em braille, lupas eletrônicas e outros instrumentos que permitam o desenvolvimento acadêmico desses alunos.

Ainda assim, projetos como a Comissão Setorial de Acessibilidade do CCSO são exemplos de iniciativas que visam identificar e eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas dentro das universidades. A realização de atividades como o projeto “Sentidos” sensibilizar a comunidade acadêmica e promover uma cultura inclusiva, essencial para que a educação superior atenda à diversidade à presente na sociedade.

É crucial que todos os setores da universidade, incluindo professores, alunos e gestores, compreendam a importância de contribuir para esse processo de inclusão, criando um ambiente educacional que valorize as diferenças e promova a equidade. Embora os avanços tenham ocorrido, a inclusão de alunos com deficiência visual na educação superior ainda é um desafio que requer o comprometimento contínuo.

Por fim, ressalta-se que as políticas de inclusão devem ser entendidas como parte de um processo transformador, que vai além do cumprimento legal. É necessário um esforço coletivo para garantir que a legislação alcance sua efetivação nas práticas diárias das instituições de ensino, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BILL, Leomir Barbosa. **Educação das Pessoas com deficiência Visual**: uma forma de enxergar. 1ed. Appris: Curitiba, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008**. Brasília, DF, 2008.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro**: histórico, políticas e práticas. Rev. educ. PUC.Campinas, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320595816_Inclusao_do_publicoalvo_da_educacao_especial_no_ensino_superior_brasileiro_historico_politicas_e_praticas. 26 de ago. de 2019.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Políticas afirmativas para o acesso de alunos com deficiência à educação superior. In: CARVALHO, M W.B.de; COSTA, V.A. da; MIRANDA, T.G. (Orgs). **Educação, educação superior e inclusão escolar**: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intexto, 2012, p. 157-168.

COSTA FILHO, Helder Alves. de. **Histórico da atenção à pessoa com deficiência visual**. In: SAMPAIO, Marcos Wilson et al. (Org.). **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, 2010. p. 03-05.

COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 104p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2011.

HADDAD, Maria Aparecida Onuki; SAMPAIO, Marcos Wilson Aspectos globais da deficiência visual. In: COSTA FILHO Helder Alves et al (Org.). **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. p. 03-05.

JESUS, Ivone das Dores de. **Analisando a Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

LAPLANE, Adria Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. **Ver não ver e aprender**: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. 1 ed. In: Cadernos Cedes 75. A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual. Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, mai./agos. 2008.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de Acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a Educação Superior**. Curitiba: Appris, 2018.

PIRES, Rogério Sousa; PLACIDO, Reginaldo Leandro. **A educação da pessoa com deficiência visual: marcos históricos e políticos da formação e atuação docente**. Revista Linhas, Florianópolis, v.19, n39, p.30-54, jan/abr. 2018.

SILVA JÚNIOR, Bento Selau da; HAMMES, Lúcio Jorge. **Inclusão de cegos na Educação Superior: algumas estratégias para superação de obstáculos**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/148-0.pdf. Acesso em: 09 de set. 2019.

SALOMON, Sônia Maria. **Avaliação e desenvolvimento do uso da baixa visão numa abordagem psicopedagógica: uso de pautas para construção conjunta do conhecimento**. In: MASINI, E. F. S. (Org.). A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. 1ªed. São Paulo: Vetor, 2007.p.62-81.

DIFICULDADES E DESAFIOS DOS PROFISSIONAIS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NOS ATENDIMENTOS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SERVIÇOS DE INTERVENÇÃO PRECOCE¹

Welaine Sales de Barros²
Silvana Maria Moura da Silva³

RESUMO

A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda a intervenção precoce como tratamento padrão-ouro para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Todavia, no Brasil, mesmo quando o diagnóstico é obtido em idade precoce, esse atendimento em intervenção precoce não é assegurado a essas crianças em função dos problemas relacionados à oferta desse serviço. O objetivo geral foi identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da equipe multidisciplinar para desenvolverem os atendimentos nos serviços de intervenção precoce com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva, assentada no método fenomenológico, com aplicação de entrevistas semiestruturadas, via Google Meet, realizadas entre dezembro/2020 e março/2021, durante a Pandemia do Corona Virus Disease 2019. Participaram 05 profissionais integrantes da equipe multidisciplinar de inter-

- 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 em 2021 pela 1ª autora, sob orientação da 2ª autora.
- 2 Doutoranda pelo Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, welaine.sb@ufma.br;
- 3 Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Doutora em Educação Motora pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Educação Especial – UFSCar. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA, silvana.moura@ufma.br.

venção precoce de um centro educacional especializado ludovicense, sendo 02 fonoaudiólogas, 02 professoras de educação física e 01 terapeuta ocupacional. A interpretação dos dados ocorreu por meio do método fenomenológico e aplicação de análise nomotética. As limitações estruturais e de recursos materiais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais entrevistados, seguidas de quebra de rotina da criança, falta de atuação integrada da equipe multidisciplinar e falta de incentivo à qualificação profissional. Os desafios focam em pontos fundamentais que influenciam a melhoria do serviço ofertado, tais como qualificação dos profissionais da equipe multidisciplinar, atuação integrada dessa equipe e inclusão efetiva da família no processo de intervenção precoce. Conclui-se que os desafios estão relacionados às dificuldades, dentre elas, à necessidade de qualificação/formação profissional. E, por consequência, as principais dificuldades e desafios no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em intervenção precoce ocorrem, principalmente, como resultado da falta de um plano e incentivo à qualificação desses profissionais investigados, ressaltando que os investimentos devem ultrapassar a oferta de cursos de curta duração ou de manuais didáticos.

Palavras-chave: Intervenção precoce, Transtorno do espectro autista, Dificuldades e desafios.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, manifesta-se tipicamente no início do desenvolvimento da criança, caracterizando-se por déficits desenvolvimentais que causam prejuízos nos níveis pessoal, social, acadêmico ou profissional do indivíduo com esse diagnóstico. Tais déficits apresentam variações entre os indivíduos acometidos por esse transtorno, que vão desde limitações específicas na aprendizagem, controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (American Psychiatric Association, 2014).

O TEA é uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico (Malheiros *et al.*, 2017, p. 39).

Contudo, sabe-se que os déficits causados estão relacionados, principalmente, às áreas de socialização e comunicação do indivíduo, dificultando a sua inclusão em diversos ambientes (Costa, 2014). De acordo com Gomes *et al.* (2014, p. 112), o TEA “envolve alterações severas e precoces nas áreas de socialização, comunicação e cognição”, sendo, em geral, quadros severos e persistentes, com grandes variações individuais. Os autores consideram que, frequentemente, a criança com esse diagnóstico apresenta maior grau de déficit cognitivo e dificuldade em estabelecer relacionamento interpessoal, mas isso não constitui regra.

Apesar do TEA afetar mais as áreas relacionadas à comunicação e ao comportamento, esse transtorno também pode afetar aspectos motores, sensoriais e cognitivos, os quais podem estar estreitamente relacionados à rigidez comportamental e à manifestação de movimentos considerados estereotipados ou *stims* (Almeida *et al.*, 2018; American Psychiatric Association, 2014; Denniston, 2017; Whitman, 2015).

Há, ainda, os casos de TEA em que os indivíduos apresentam outras comorbidades tais como distúrbios psiquiátricos (transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de ansiedade, depressão e transtorno bipolar, associados ao TEA), deficiência intelectual, epilepsia e distúrbios do sono (Almeida *et al.*, 2018).

No que diz respeito à deficiência intelectual em crianças com TEA, Bordin (2015) relatou os seguintes índices relacionados ao Q.I.: 40% dessas crianças

apresentam QI abaixo de 50 a 55, com indicativo de déficit mental moderado, grave ou profundo; 30% apresentam escores de 50 a aproximadamente 70, caracterizando um déficit leve; e 30% apresentam escores de 70 ou mais. Entretanto, é importante utilizar instrumentos de avaliação de Q.I. que melhor se adequem às especificidades de crianças com TEA, pois como evidenciado no estudo realizado por Soares (2018), as crianças com TEA possuem melhor desempenho no teste Matrizes Progressivas de Raven do que nas escalas Wechsler de inteligência, sugerindo que a escala Raven pode representar melhor a inteligência de crianças com TEA.

Como consequência dessas dificuldades e características, as crianças com TEA ficam mais vulneráveis e suscetíveis à negação de seus direitos,. Além disso, suas possibilidades de desenvolverem uma vida com mais autonomia tornam-se comprometidas pela dependência de vários fatores, tais como compromisso do Estado, suporte familiar, condições econômicas da família, evidências científicas de tratamento, aplicabilidade/implementação das legislações, disponibilidade e acesso precoce a programas de intervenção (Almeida *et al.*, 2018; Gomes *et al.*, 2014).

Como forma de atenuar as dificuldades e superar os desafios, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) recomenda a intervenção precoce (IP) como “tratamento padrão-ouro” para crianças com TEA. Contudo, essa recomendação esbarra nas dificuldades e desafios para o desenvolvimento do trabalho com pessoas com TEA, pois, no Brasil, mesmo quando o diagnóstico é obtido em idade tenra, não garante o atendimento em serviços de intervenção precoce e intensiva à criança devido aos problemas relacionados à oferta desses serviços, tais como baixa oferta de vagas em serviços públicos; carência de investimento na qualificação profissional; necessidade de adequação dos serviços, de instrumentalização das equipes e incorporação de novos referenciais teóricos; discrepância entre as práticas recomendadas pela literatura e as praticadas pelos profissionais; necessidade das escolas de educação infantil implementarem programas de IP e das secretarias de educação colocarem em prática as diretrizes do MEC sobre estimulação precoce (Barba, 2018; Bobrek; Gil, 2016; Borges, 2016; Cardoso; Fernandes Procópio; Procópio, 2017; Fernandes, 2018; Izidoro *et al.*, 2019; Marini; 2017; Marini; Lourenço; Barba; 2017; Mello *et al.* 2013; Nascimento *et al.*, 2018).

Importante destacar que a Lei 12.764/2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012), a Nota Técnica nº

24/2013 (Brasil, 2013) e a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS (Brasil, 2015) ressaltam a necessidade de qualificar os profissionais a fim de capacitá-los para o atendimento adequado das pessoas com TEA, constituindo um fator importante para garantia de fato dos direitos dessas pessoas.

Em conformidade com Schmidt (2017), outros fatores atenuantes que visam à socialização, o desenvolvimento da comunicação verbal ou não-verbal e o funcionamento adaptativo das crianças com TEA precisam ser considerados, tais como efetivação de políticas públicas educacionais, de saúde e assistenciais direcionadas às pessoas com TEA e suas famílias; oportunidades sociais com estimulação da participação e circulação dessas pessoas em ambientes públicos, com engajamento em grupos e na comunidade. Além disso, dentre os princípios indicados para garantir a qualidade dos serviços ou programas em IP e o atendimento de crianças com TEA, o uso de práticas baseadas em evidências e um modelo de IP centrada na família aparecem como fatores importante para gerar impacto positivo nos resultados apresentados por essas crianças (Dunst, 2000, 2017; Guralnick, 2006; Lubas; Mitchell; Leo, 2016; Nunes; Schmidt, 2019; Salvadó-Salvadó *et al.*, 2012; Schmidt, 2017; Singh, 2019), tornando-se um desafio o cumprimento desse princípio.

Para que esses princípios sejam colocados em prática na atuação profissional em IP com crianças com TEA, é imprescindível que se resolvam os problemas relacionados à qualificação desses profissionais, à instrumentalização das equipes, à incorporação de novos referenciais teóricos e à discrepância entre as práticas recomendadas pela literatura e as praticadas pelos profissionais, em conformidade com Barba (2018), Bobrek e Gil (2016), Borges (2016), Fernandes (2018), Izidoro *et al.* (2019), Marini (2017), Marini, Lourenço e Barba (2017), haja vista que o processo de reflexão, defendido em ambientes educacionais, sem um embasamento teórico-metodológico inviabiliza a adoção de uma prática pedagógica que seja capaz de atender as necessidades e as potencialidades de uma criança que exige atenção individualizada (Canuto Nunes, 2015).

Nesse sentido, Nunes e Schmidt (2019) entendem que, ao preservar o paradigma da ação-reflexão-ação, é fundamental que os profissionais não empreguem exclusivamente a experiência pessoal, especialmente no contexto do TEA, pois a formação precária para a efetivação de atendimentos aos estudantes com TEA prejudica essa ação reflexiva, reforçando a necessidade de embasamentos teórico e científico para o desenvolvimento da prática.

No que tange, especificamente, à adoção de modelo de IP centrada na família em conformidade com Dunst (2000) é necessário que a participação e inclusão da família em todas as fases do processo interventivo da criança supere a função colaborativa, compreendendo que é fundamental implementar a oferta de serviços de apoio, aconselhamento e capacitação. Guralnick (2006), também, destaca a parceria com a família em todas as fases, evidenciando a importância de realizar avaliação dos estressores familiar. Além disso, Franco (2007), aponta que a fragilidade dessa relação com a família enfraquece a atuação da equipe em uma perspectiva transdisciplinar.

A estas colocações, soma-se, ainda, a necessidade de legitimar comportamentos não convencionalizados socialmente, ensinando a família e os pares das crianças com TEA sobre as funcionalidades dos Stims para a pessoa autista, a fim de naturalizar o olhar sobre o modo de ser autista (Lampreia, 2007).

Entretanto, em conformidade com Correia (2011, p. 68), ao tratar especificamente sobre a intervenção precoce com foco no autismo, “não existe um programa de atuação ideal para ser aplicado a todas as crianças”, mas sim um programa que pode ser estruturado e adaptado para atender a criança e sua família em suas particularidades, preservando uma atuação com aplicação de técnicas adequadas para cada caso. Acrescenta-se a isso, a consideração de Wall (2010), ao também discorrer sobre programas de intervenção precoce para crianças com TEA, de que é fundamental planejar e implementar estratégias que incentivem o desenvolvimento da tríade clínica de dificuldades: interação, comunicação e imaginação.

Assim, a partir desse contexto que trata sobre as dificuldades e desafios que implicam na atuação de multiprofissionais com crianças com TEA em atendimentos de IP, o problema de pesquisa compreendeu saber: Quais as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da equipe multidisciplinar para desenvolverem os atendimentos nos serviços de IP com crianças com TEA? Enquanto o objetivo foi identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da equipe multidisciplinar para desenvolverem os atendimentos nos serviços de IP com crianças com TEA.

Por fim, espera-se que os resultados e discussões possam contribuir para uma reflexão e aprofundamento dos debates e produções sobre atendimentos de crianças com TEA em serviços de IP nos contextos educacionais.

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.

Trata-se de 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”, tendo em vista que o(a) 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 profissionais da equipe multidisciplinar do serviço de IP de um centro educacional especializado destinado ao atendimento de crianças com TEA em São Luís, sendo 02 professoras de educação física (EF1 e EF2), 02 fonoaudiólogas (FO1 e FO2) e 01 terapeuta ocupacional (TO1), dos quais quatro (80%) eram do gênero feminino e um (20%) do masculino, com idades variando entre 44 e 56 anos. Ressalta-se que os profissionais de Pedagogia estavam incluídos como participantes, mas não aceitaram participar da pesquisa.

Em relação à experiência no referido centro, os participantes possuíam uma média de 16,2 anos, enquanto 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 IP do referido centro, 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, 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. 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), 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; e uso de análises nomotética (Bicudo, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas provenientes da pergunta “Quais as dificuldades apresentadas por você para desenvolver os atendimentos nos serviços de IP com crianças com TEA?” Permitiu conhecer as dificuldades que inquietam os(as) participantes dessa pesquisa na sua atuação com a criança com TEA no serviço de IP, conforme dados sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese sobre as dificuldades/variantes intervenientes no atendimento da criança com Transtorno do Espectro Autista em serviço de intervenção precoce

PARTICIPANTES	DIFICULDADES/VARIANTES INTERVENIENTES
FO1	- Estrutura física e recursos materiais limitados - Quebras de rotinas escolar e familiar;
FO2	- Tratamento medicamentoso; sonolência da criança; - Necessidade de capacitação em intervenções para crianças com TEA. - Limitações estruturais e de recursos;
TO1	- Falta de compreensão da Secretaria de Educação sobre as reais necessidades do trabalho em IP e crianças com TEA.
EF1	- Recursos materiais limitados; - Ausência de cursos de formação da equipe para desenvolverem um trabalho mais integrado, com as mesmas abordagens teóricas; - Falta de entendimento da Secretaria de Educação sobre o funcionamento desse serviço.

PARTICIPANTES	DIFICULDADES/VARIANTES INTERVENIENTES
EF2	- Estrutura física e recursos materiais limitados; - Falta de atuação integrada da equipe.

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

As categorias de dificuldades analisadas nas falas dos participantes são descritas a seguir:

(FO1): [...] eu acredito que seja tudo muito limitado né [...]. [...], alguns materiais que a gente ganhou foram doados por pessoas [...]. [...], tem dias que, na sala, o ar-condicionado não funciona e a criança fica com calor, não consegue ficar dentro de sala [...].

(FO2): [...], as situações que acontece com ela em casa ou na escola vão refletir no nosso trabalho de alguma forma, [...]. Um exemplo disso é a questão do sono, [...], a utilização de medicação, das crianças que utilizam medicação, às vezes, isso interfere, aí, a gente precisa conversar e a mãe precisa procurar o neuropediatra que acompanha a criança [...], porque, às vezes, precisa fazer o deslocamento de alguma medicação [...], de forma efetiva, mas que possa ajudar a gente no momento dos atendimentos [...]. É preciso estar bem atenta a isso, porque, às vezes, você não consegue atuar com a criança da mesma forma todos os dias em função disso [...].

(TO1): As dificuldades são mais a nível estrutural mesmo, de ter um ambiente mais adequado [...]. Quando eles reformam uma sala, eles reformam pensando numa sala simples, sem nada [...]. Então, uma dificuldade é essa, deles saberem qual é a nossa necessidade para com a criança que atendemos.

(EF1): [...] eu penso que dentro do centro existe uma outra dificuldade relacionada ao entendimento de como funciona essa prestação de serviço, [...], acho que a secretaria faz um pouco de confusão em relação a isso e a gente acaba ficando limitado na nossa atuação, [...].

(EF2): [...] a gente tem essa dificuldade entre a equipe, essa comunicação, esse planejamento mais integrado, entendeu? Eu acho que isso dificulta um pouco também, porque, às vezes, [...], eu faço um trabalho lá com a criança, querendo agir especificamente em um comportamento dessa criança e, um outro profissional lá na frente faz tudo ao contrário. Então, assim, a criança ela fica confusa, ela também vai sentir essa diferença, as diferenças metodológicas que cada profissional adota [...].

Observa-se que as limitações estruturais e de recursos materiais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais entrevistados. Entretanto, um outro elemento exposto, que pode estar diretamente relacionado com essa limitação de estrutura e escassez de material, corresponde à falta de conhecimento das instâncias superiores da Secretaria de Estado da Educação sobre

a complexidade de um serviço de IP, enquanto serviço suplementar à escola regular, implicando em falta de reconhecimento sobre as reais necessidades da equipe e, principalmente, do público atendido. Sobre isso, sugere-se, conforme exposto por Cardoso, Fernandes Procópio e Procópio (2017), que a Secretaria de Educação ponha em prática as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce de 1995, bem como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 2000, a Lei 13.257/2016 (Estatuto da Primeira Infância), a Lei 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com TEA) e outros dispositivos legais orientadores sobre a implementação de serviços públicos, em conformidade com as necessidades do público atendido e dos profissionais atuantes.

Além dessas dificuldades, outras variantes apontadas, que interferem nos atendimentos, são as quebras de rotinas da criança, as faltas de uma atuação integrada entre equipe e de incentivo à qualificação dos profissionais para desenvolverem os atendimentos, em conformidade com as abordagens que apresentam evidências de resultados positivos para crianças com TEA, aspectos esses que apresentam correspondência com a realidade de outros profissionais atuantes em serviço de IP no Brasil, segundo ficou demonstrado por Bobrek e Gil (2016), Borges (2016), Cardoso, Fernandes Procópio e Procópio (2017), Izidoro *et al.* (2019), Marini (2017) e Marini, Lourenço e Barba (2017). A análise desses autores indicou que a ausência de incentivo ou dificuldade de acesso a programas de formação continuada ou capacitação está entre os principais entraves e limitações relacionadas à atuação em IP, demonstrando a necessidade de efetivação de políticas de formação voltadas para esses profissionais, atendendo as necessidades de cada área e o foco de atendimento.

Nota-se, ainda, que a Lei 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA), a Nota Técnica nº 24/2013 e a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com TEA e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS, às quais reconhecem e ratificam a necessidade e importância de promover a formação dos profissionais para o atendimento adequado dessas pessoas como forma de assegurar a proteção dos direitos das pessoas com TEA, não estão sendo cumpridas (Brasil, 2012, 2013, 2015).

Essa carência de incentivo à qualificação dos profissionais, também, revela a inexistência de um plano de capacitação/formação desses profissionais, dificultando o cumprimento de um dos princípios considerados fundamentais para a manutenção da qualidade de serviços ou programas em IP (Dunst, 2000, 2017;

Guralnick, 2006) e o atendimento de crianças com TEA (Lubas; Mitchell; Leo, 2016; Nunes; Schmidt, 2019; Salvadó-Salvadó *et al.*, 2012; Schmidt, 2017; Singh, 2019): a utilização de práticas baseadas em evidências e atuação transdisciplinar.

Sobre isso, Canuto Nunes (2015) compreende que a reflexão sem um embasamento teórico-metodológico inviabiliza a adoção de uma prática pedagógica suficientemente capaz de atender as necessidades e de trabalhar com as potencialidades de uma criança que exige atenção individualizada. Enquanto Nunes e Schmidt (2019) entendem que, preservando o paradigma da ação-reflexão-ação, é fundamental que os profissionais não utilizem exclusivamente a experiência pessoal, especialmente no contexto do TEA, pois a formação precária para o desenvolvimento de trabalho com estudantes com TEA prejudica a ação reflexiva, reforçando a necessidade de embasamentos teórico e científico para o desenvolvimento da prática.

As respostas relativas à pergunta: “Quais são os desafios encontrados por você nesse atendimento com tais crianças?” Evidenciaram a percepção dos participantes em relação aos desafios enfrentados durante o atendimento em IP das crianças com TEA, cujas categorias são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese sobre os desafios no atendimento da criança com Transtorno do Espectro Autista em serviço de intervenção precoce

PARTICIPANTES	DESAFIOS
FO1	- Depende (nível) da criança; - Oralizar a criança com TEA.
FO2	- Estado garantir qualificação aos profissionais para atender crianças com TEA. - Enxergar a criança como ela é;
TO1	- Saber desenvolver um trabalho voltado para a criança com TEA em que o ponto de partida não seja o preconceito.
EF1	- Trabalho mais integrado com a família; - A família conscientizar-se da sua importância nos processos de IP.
EF2	- Alinhamento do trabalho e abordagens da equipe

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

O Quadro 2 demonstra que, para cada participante, há um desafio que se sobressai aos demais, visto que ao responderem a questão relacionada a esse aspecto, os participantes evidenciaram que os desafios são muitos.

A seguir, tem-se as falas dos participantes, cuja análise resultou nas categorias elencadas apresentadas:

(FO1): *Os desafios variam de criança para criança. O meu maior desafio é oralizar essa criança. [...], o maior objetivo é a comunicação. Mas, o desafio mesmo é fazer com que a criança se comunique oralmente, para que ela participe de atividades em que saiba dizer o que ela quer, que ela possa se expressar.*

(FO2): *[...] Desafio? Hum... eu acho que a gente precisa de formação, mas não formação falando de inclusão, que me desculpe o Estado, mas uma formação que ajude a gente na prática, entendeu? Que venha trazer coisas que some para que a gente possa melhorar a cada dia mais o nosso atendimento [...].*

(TO1): *[...] toda vez que a gente se depara com uma criança nova, [...], é uma caixinha de surpresa, [...]. [...], então, o desafio maior seria diminuir mais o nosso preconceito, acho que a gente tem que trabalhar mais a gente, a nossa ansiedade pra receber essas crianças. [...], e a gente tem que enxergar a criança como ela é. O desafio não é a criança, o desafio é a gente mesmo. Então, a gente é quem vai ter que ver como vai trabalhar, o que eu vou pensar, o que eu vou organizar, o que eu vou criar pra criança melhorar um comportamento ou habilidade, ou melhorar sua potencialidade.*

(EF1): *[...], eu me sinto desafiada a envolver cada vez mais a família no atendimento, [...]. Ainda não tem esse entendimento que os pais, no meu ponto de vista, precisariam ter: de que não é somente aqueles 40 minutos, duas vezes na semana, que vai minimizar esse déficit ou potencializar uma habilidade. E, observar e sensibilizar esses pais para essas oportunidades que eles têm em casa, de serem também os educadores dos filhos, é um desafio. [...].*

(EF2): *Os desafios surgem no dia a dia, né, em cada aula, mas eu percebo, assim, que lá na escola, talvez, o maior desafio seja esse alinhamento da equipe, entendeu? Talvez esse seja o maior desafio. Talvez se a equipe tivesse mais interação, mais sintonia e trabalhasse na mesma linha, talvez a gente não sentisse tanto, entendeu?*

Observa-se, ainda, que cada participante apresentou um desafio diferente, mas que abordam pontos fundamentais que influenciam a melhoria da oferta desse serviço: garantia de capacitação/formação continuada a profissionais (Bobrek; Gil, 2016; Izidoro *et al.*, 2019); atuação integrada entre a equipe e inclusão mais efetiva da família nesse processo (Dunst, 2000, 2017; Franco, 2007; Guralnick, 2016). Sobre este último aspecto, observa-se uma expectativa em relação à família para que esta assuma o papel de estimular o desenvolvimento da criança no ambiente familiar. Todavia, sem diminuir a importância desse papel, é importante compreender que, no âmbito da IP centrada na famí-

lia, o mesmo transpassa a função de colaboradora, colocando esta como alvo dos serviços em IP (Dunst, 2000).

Outrossim, considera-se o desafio de enxergar a criança com TEA como ela é (sem o desejo social de condicioná-la a portar-se de forma típica) tão relevante quanto os demais desafios, visto que em uma sociedade ainda excludente e carregada de preconceitos, é necessário, conforme exposto por Lampreia (2007) reconhecer formas de comportamentos não convencionalizados socialmente, ensinar a família e os pares dessas crianças sobre as funcionalidades dos Stims para a pessoa autista, de modo a construir um olhar naturalizado sobre o modo de ser autista. Isso não significa dizer que nada deve ser feito para melhorar a qualidade de vida dessas crianças, mas compreender que o ensino de habilidades a elas não deve ter como parâmetro o mascaramento do transtorno.

CONCLUSÃO

No que tange ao objetivo “identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da equipe multidisciplinar para desenvolverem os atendimentos nos serviços de IP com crianças com TEA”, observou-se que, para além das dificuldades relacionadas à infraestrutura e escassez de material, tem-se a necessidade de formação/qualificação como uma das dificuldades mais marcantes, porque impactam diretamente no modo de realização do atendimento da criança com TEA, no processo de avaliação, no modo de organização e atuação em equipe. Por isso, é indispensável a construção de um plano de qualificação desses profissionais, com foco no TEA e em IP.

Ademais, destacam-se três apontamentos dentre os desafios identificados: enxergar a criança com TEA como ela é; trabalhar de forma mais integrada com a família; e alinhamento de trabalho e abordagens entre os profissionais da equipe multidisciplinar. De certa forma, pode-se dizer que estes desafios estão diretamente relacionados à necessidade de qualificação e formação continuada: formação para desconstruir os estereótipos e discursos capacitistas; formação para aprender a trabalhar com a família dentro de uma perspectiva de IP centrada na família; formação para aprender a atuar de forma transdisciplinar; formação para aprender sobre as contribuições das diferentes abordagens desenvolvimentista e do comportamento, e sobre como aplicá-las em suas práticas profissionais.

Em relação ao centro de educação especializada localizado na região metropolitana de São Luís (MA), é fundamental que se reconheça o pioneirismo do trabalho desenvolvido por essa equipe de IP nesse centro que, diante das dificuldades e desafios apresentados, voltou-se para o atendimento público de crianças com TEA. Por isso, algumas recomendações se tornam pertinentes: que sejam feitos os investimentos e adaptações necessárias para melhorar a oferta desse serviço, sanando os problemas identificados nesta pesquisa; que o referido centro seja usado com um espaço de pesquisa sobre essa temática, a fim de aprofundar os conhecimentos, apontar soluções e ampliar a compreensão sobre o TEA; que esse serviço seja visto 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 os desafios estão relacionados às dificuldades, dentre elas, a necessidade de qualificação/formação profissional. E, por consequência, as principais dificuldades e desafios no atendimento de crianças com TEA em IP ocorrem, principalmente, como resultado da falta de um plano e incentivo à qualificação desses profissionais investigados, ressaltando que os investimentos devem ultrapassar a oferta de cursos de curta duração ou de manuais didáticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Simone Saraiva de Abreu *et al.* Transtorno do espectro autista.

Residência Pediátrica, Rio de Janeiro, v. 8, p. 72-78, 2018. Suplemento 1.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBA, Patrícia Carla de Sousa Della. Intervenção precoce no brasil e a prática dos terapeutas ocupacionais. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 848-861, 2018.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBREK, Andreia; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Atuação e formação em estimulação precoce: caracterização da percepção dos profissionais em três instituições. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 121-137, 2016.

BORDIN, Jaqueline Cristine. **Análise do comportamento aplicada ao tratamento de crianças diagnosticadas com autismo**: um estudo de sua efetividade. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BORGES, Gabriela Silva Braga. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a Implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 5 set. 2024.

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://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

CANUTO NUNES, Mônica Isabel. **Crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CARDOSO, Carolina; FERNANDES PROCÓPIO, Leandra; PROCÓPIO, Marcos. Estimulação precoce na educação infantil: um estudo bibliométrico. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão, v. 17, n. 1, p. 166-186, jan./abr. 2017.

CORREIA, Neusa Cristina C. C. **A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

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.

DENNISTON, Lindsey M. **Evidence**: based practices for students with autism spectrum disorder. 2017. Dissertation (Educational Leadership) – Faculty of California State Polytechnic University, Pomona, 2017. Disponível em: <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/ks65hf321> Acesso em: 14 dez. 2019.

DUNST, Carl J. Research foundations for evidence-informed early childhood intervention performance checklists. **Education Sciences**, Basel, v. 7, n. 4, p. 78, 2017.

DUNST, Carl J. Revisiting “rethinking early intervention”. **Topics in Early Childhood Special Education**, Austin, v. 20, n. 2, p. 95-104, Sum 2000.

FERNANDES, Patrícia Raquel da Silva. Intervenção precoce: uma revisão da literatura entre Portugal e Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 134-164, jan./jun. 2018.

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.

GOMES, Paulyane T. M. *et al.* Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 91, n. 2, p. 111-121, 2014. GURALNICK, Michael J. An overview of the developmental systems model for early intervention. *In*: UNIVERSITY OF WASHINGTON. **Guralnick**. Washington, DC, 9 maio 2006.

IZIDORO, Isabela Rocha *et al.* Serviços especializados em intervenção precoce: elegibilidade e atuação multiprofissional. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. e4919, 2019.

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.

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.

MALHEIROS, Glícia C. *et al.* Benefícios da intervenção precoce na criança autista. **Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos**, Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 1, p. 36-44, jul. 2017.

MARINI, Bruna Pereira Ricci. **As práticas de intervenção precoce no estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARINI, Bruna Pereira Ricci; LOURENÇO, Mariane Cristina; BARBA, Patrícia Carla de Souza Della. Revisão sistemática integrativa da literatura sobre modelos e práticas de intervenção precoce no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 456-463, 2017.

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, n. 1, 1990.

MELLO, Ana Maria S. R. de *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013. NASCIMENTO, Gabriela Cordeiro Corrêa do *et al.* Programa de interven-

ção precoce: caracterização de instituições e profissionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 431-446, abr./ jun. 2018.

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.

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.

SINGH, Sumintra. Supporting the Implementation of Evidence-Based Practices for Children with ASD. **Kairaranga**, Hamilton, v. 20, n. 2, p. 3-15, 2019.

SOARES, Jeane Maria Mendes. **A inteligência no transtorno do espectro autista**. 2018. 67 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

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.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALL, Kate. **Autism and early years practice**. 3. ed. London: Sage Publications, 2010.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2015.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: FORMAÇÃO DOCENTE NO FORTALECIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS)

Andréa Carla Bastos Pereira¹
Silvana Maria Moura da Silva²
Joice Fernanda Pinheiro³
Clediane Alencar da Silva⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e a formação docente no fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, no contexto das escolas públicas municipais de São Luís-MA. A partir dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado, sendo apresentado um recorte específico. Esta investigação utilizou-se de elementos da dialética e caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória com a abordagem quantitativa e qualitativa e de campo. Na coleta de dados, empregou-se a entrevista semiestruturada, cujos resultados foram submetidos à análise de conteúdo, que possibilitou a exploração de dados obtidos na análise do discurso das docentes. O local da pesquisa ocorreu em 02 escolas de ensino fundamental anos iniciais e os sujeitos foram 14 docentes que atuam nestas escolas. A pesquisa revelou que há obstáculos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, andreabast@gmail.com;

2 Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicologia (UFSCar). Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, silvana.moura@ufma.br.

3 Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, joice.fernanda@ufma.br.

4 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cledianek@gmail.com.

na rede municipal de educação de São Luís, resultando na maioria das vezes a não ocorrência de forma efetiva da inclusão deste público. Porém, para as docentes, nas suas escolas de origem ocorrem ajustes no decorrer deste processo, que viabilizam ações mais efetivas para que as necessidades destes estudantes sejam atendidas. Foi considerado pelos sujeitos da pesquisa que a formação docente exerce um papel decisivo nas mudanças de concepções acerca da inclusão escolar, tendo como ponto de consenso a construção dos saberes docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e eficazes. A pesquisa ainda aponta obstáculos relativos à formação docente, como a escassez da oferta e nas inadequações de formação voltadas para a temática educação inclusiva e práticas pedagógicas. Em síntese, conclui-se que apesar dos desafios, há avanços significativos no processo formativo desses docentes, que contribuem sobremaneira com a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual da rede pública municipal ludovicense.

Palavras-chave: Inclusão educativa, Formação docente, Deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

A inclusão educativa consiste na garantia de oportunidades de forma equitativa, em que as escolas devem assegurar a todos os alunos público-alvo da educação especial a oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional, assim assegurando-lhes o sucesso na aprendizagem e na participação. Tal equidade, compreende as diferenças dos indivíduos e a relevância no trabalho pautado na diversidade.

Compreende-se que as escolas inclusivas, caracterizam-se como escolas para todos, em que se reconheça e atendam às necessidades e diferenças de cada indivíduo, não somente sobre a ótica das pessoas com deficiência, mas todos os alunos que por inúmeras razões endógenas ou exógenas, permanentes ou temporárias apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (Carvalho, 2005).

Historicamente tem-se importantes movimentos políticos e sociais que ao longo dos tempos fortaleceram os processos de acesso e permanência deste público no espaço escolar. Entende-se um sistema educacional inclusivo, regulado pelos princípios democráticos, onde se estabelecem programas, projetos e atividades que concebam o desenvolvimento pleno das personalidades dos indivíduos, fortalecendo os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Assim, a inserção de um aluno com deficiência não significa, por si só, um ato legítimo de inclusão (Brasil, 2008).

A partir do conjunto de leis e decretos é possível avaliar que a educação formal tem considerável importância para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (DI), constituindo-se, então, como direito conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual aponta para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com orientação aos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais destes estudantes. Assegura, ainda, a intencionalidade da educação especial e sua transversalidade, desde a educação infantil até o ensino superior e, ainda, o atendimento educacional especializado (AEE), àqueles que optam por este serviço. Constam como objetivos dessa política, orientar a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados; formação específica aos professores; participação efetiva da família e da comunidade; acessibilidade urbanística arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, acessibilidade nos

transportes, na comunicação e informação; na articulação intersetorial e implementação de políticas públicas (Brasil, 2008).

Para Coelho Filho e Ghedin (2018), a formação de professores se relaciona ao ato de formar o docente. Portanto, analisando-se a relevância da atuação docente nos processos de inclusão dos estudantes com DI no ensino fundamental público ludovicense, é necessária a reflexão acerca dos processos formativos que este profissional foi e está sendo submetido ao longo de toda sua carreira profissional, tendo em vista que os saberes e conhecimentos docentes se traduzem em experiências práticas do cotidiano escolar, surgindo a necessidade de reflexão crítica estimulada pela formação inicial ou continuada deste profissional.

A formação deve ter como pressuposto a qualificação docente, sobretudo relativa à construção da identidade deste sujeito, em que a articulação entre teoria e prática seja constante para a construção dos processos reflexivos e que isto remeta a uma pedagogia voltada para uma prática social justa e inclusiva, pois o docente é um aprendiz em permanente formação e se define, a partir de suas crenças, representações e pelos seus hábitos. Os fatores relacionados à formação docente, o aduzem a tornar-se consciente dos elementos que interferem em seus posicionamentos em relação aos alunos e afetam especificamente sua ação docente, assim como o orienta nas escolhas relativas às estratégias pedagógicas adotadas, avaliação realizada e o modelo que oferece quanto às intenções sociais em sala de aula. Os processos de formação devem levar o docente ao autoconhecimento e mudanças com o objetivo de desenvolver condutas mais adequadas e eficazes para os processos de ensino aprendizagem, sempre observando a ampla diversidade e as necessidades dos alunos (Campos, 2013; Dias Sobrinho, 2008).

O fortalecimento da atuação docente direcionada aos estudantes com DI, compreende a relativa importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Considera-se que a formação é necessária, pois promove a atualização e transformação da prática; auxilia na reflexão e ressignificação de convicções já estabelecidas; relaciona-se à qualificação dos docentes com a qualidade das formações que lhes são destinadas (Pimenta; Ghedin, 2012).

A formação docente alinhada às reais necessidades educativas pode gerar oportunidades de construção de ambientes de participação significativa dos alunos com DI em sala de aula, produzindo possibilidades de consistentes avanços deste público. Essa formação, também, deve ser fundamentada na

construção de saberes, pois estes compreendem conhecimentos, competências, habilidades e talentos. Os processos formativos devem ter como princípio a instrumentalização, no que se refere à organização do ensino e à gestão de classe, de modo que sejam pensados como o docente será capaz de organizar as situações de aprendizagem. Isso significa a organização dos tempos e espaços de aprendizagem nos agrupamentos e nos tipos de atividades planejadas aos alunos, as sequências didáticas, avaliações educativas e atividades de retomada, sempre levando em consideração a diversidade existente em sala de aula, pois as decisões tomadas pelos docentes são apoiadas em conhecimentos nos processos de aprendizagem e nos conhecimentos pedagógicos da gestão de classe (Campos, 2013; Carvalho, 2012; Figueiredo, 2011).

Em relação à formação docente direcionada aos alunos com deficiência na legislação brasileira, está disposto na Lei 9.394/96, no capítulo. V, artigo 58 e parágrafo III, em que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais: “[...] 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). Essa importante lei dá abertura para que outras ações políticas sejam desenvolvidas, visando ao atendimento da demanda das necessidades dos alunos com deficiência em todo o sistema educacional.

Na legislação brasileira, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que no Art.18 para orientações acerca da formação necessária aos docentes na atuação com os alunos com deficiência

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior foram incluídos conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (Brasil, 2001, p. 68).

As Diretrizes Nacionais para Educação Básica apresentam no Cap. II, na Seção II, Art. 29 orientações fundamentais acerca da formação docente direcionada em específico ao público da educação especial e em continuidade e reserva o Cap. IV, Art. 56 orientações sobre as formações inicial e continuada do professor

§ Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I- o pleno acesso e participação dos estudantes no ensino regular; II- a oferta do atendimento educacional especializado; III- a formação para o professor do AEE e para o desenvolvimento de práticas inclusivas [...].

Cap. IV- A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem a partir do qual é determinado o perfil do docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas (Brasil, 2013, p. 10).

A referida legislação explora temáticas sobre a relevância da formação docente e da inclusão educativa e as legitimam nacionalmente, assim como por meio dessas políticas educacionais, em que a sociedade e a educação são chamadas a se reorganizar, a partir dos princípios democráticos, considerando que a educação é para todos. Para Rodrigues (2005), a educação inclusiva é uma ruptura aos valores tradicionais, em que se repensam conceitos como o desenvolvimento de um currículo único, com o aluno padrão e modelo único de aprendizagem e transmissão, e de escola como estrutura de reprodução.

Os processos formativos requerem tempo e esforço do profissional, que busca por bons resultados em seu trabalho, sendo necessárias constantes análises e reflexões sobre suas próprias experiências. Segundo Pimenta (2012), entende-se a formação também como autoformação, visto que os professores reelaboram os saberes iniciais, a partir de suas experiências práticas, vivenciadas no contexto escolar. No entanto, para Rodrigues (2005) ainda se verifica que as formações continuadas ofertadas, raramente coadunam com a realidade em que os problemas são identificados, sendo geralmente formações continuadas genéricas e não dão detalhes de estudos de casos concretos.

Faz-se necessário pensar na formação docente, a partir da realidade da escola, em que esta seja menos centrada nos aspectos burocráticos, mas sim num processo ocorrido no coletivo, no qual os professores constroem os seus saberes, a partir de reflexões sobre as experiências e práticas no processo ensino aprendizagem e que aconteça, a partir da perspectiva intitulada crítico-reflexiva para oferecer aos docentes formas de construção de um pensamento autônomo e que proporcione as dinâmicas de formação auto participada (Pimenta, 2012; Schön, 1992).

A perspectiva está direcionada para as formações inicial e continuada organizadas em complementaridade, constituindo-se em um duplo movimento, em que Pimenta (2012) traduziu como autoformação dos professores, quando há a reelaboração frequente dos saberes efetivados em sua prática, em confronto às suas experiências educativas e o de formação nas instituições educativas nas quais atuam. Para tanto, há a necessidade de construção de espaços escolares duplamente organizados para o trabalho e para formação. Isso requer o desenvolvimento de uma rede de fortalecimento das e nas ações escolares, que perpassam desde políticas de amplo porte propostas pelas secretárias de educação e seguem até a gestão escolar democrática, configurando-se em propostas curriculares desenvolvidas por todos os atores da escola, para que haja uma sólida construção desta rede de formação profissional e qualidade no trabalho a ser desenvolvido.

Os processos formativos propõem constantes reflexões acerca das ações direcionadas aos estudantes, compreendendo avaliação na ação com reserva de um tempo para organização do pensar sobre a rotina escolar e que isso se torne um hábito. Além da formação docente Carvalho (2019) ressalta a necessidade da criação de espaços dialógicos na escola para que dúvidas, medos e a ressignificação da prática pedagógica possam ser examinados pela equipe escolar como rotina de trabalho.

Possivelmente, a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos constitui percursos para as mudanças de atitudes. As abordagens acerca da formação valorizam e denominam o docente reflexivo, em que há o entendimento deste como um intelectual em contínuo processo de formação, que não se constrói ao longo da formação inicial, ou em alguns cursos, ou o acúmulo deles, mas ocorre pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, meios e fins e durante sua jornada profissional. (Silva, 2011).

A reflexão oportuniza aos docentes habilidades de si tornarem conscientes de suas ações pedagógicas, permitindo que estes avaliem suas práticas e as articule de maneira eficiente com o seu arsenal teórico. Conforme Schön (2000), é necessário pensar criticamente sobre o que conduz a determinada situação e, neste processo, reestruturar estratégias de ações, as compreensões dos fenômenos ou a maneira de conceber os problemas. Por tanto, ao refletir sobre a sua atividade, o docente cria caminhos pedagógicos que serão necessários para a diminuição de práticas repetitivas, pouco efetivas em relação aos níveis de necessidade dos estudantes e, muitas vezes, com pequenas conexões com a

sua realidade. A partir dessas reflexões, o docente será capaz de se posicionar concretamente para a redução ou resolução de possíveis problemas.

Concorda-se com Oliveira (2011) ao tratar que a educação brasileira tenha uma trajetória em que prevaleçam práticas tradicionais, com base na homogeneidade e padronização das pessoas e ritmos de aprendizagem, onde muitos são excluídos do processo de escolarização. Fazem-se necessárias modificações, no sentido de provocarem uma reorganização da escola para fornecer respostas às diferentes necessidades dos alunos em oposição ao modelo educativo, no qual os alunos é que necessitam se adaptar à realidade da escola. Conforme o posicionamento de Costa (2015), no que incide sobre o desafio da formação docente direcionado à educação inclusiva, destaca-se uma formação que seja ampla e ademais da reprodução de modelos pedagógicos, em que possibilite o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos a partir da reflexão e autonomia, tendo como ponto de partida as atitudes dos professores.

As modificações necessárias para a ruptura de reprodução de modelos pedagógicos tradicionais perpassam pelas aprendizagens significativas, que por sua vez ocorrem nesses docentes em relação a conceitos fundamentais de Educação, Educação Inclusiva e Educação Especial (Pimenta, 2012). Isso acontece, a partir de qualificações profissionais ocorridas em níveis de formação inicial e continuada, assim como aquisições de competências para conviverem e enfrentarem diversas situações sociais que surgem no ambiente escolar e em sala de aula. Em relação a esses aspectos formativos, compreende-se o processo dinâmico em que esses indivíduos estão inseridos, havendo o entendimento de que as formações devem ocorrer permanentemente e sempre a partir de demandas advindas de reflexão contínua sobre sua prática profissional. Por este exposto, aquiesce-se que:

Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático [...]. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade a realidade diferente do professor (Imbernón, 2010, p. 17):

Concorda-se com Imbernón (2010), ao afirmar que a prática docente é pessoal e contextual, sendo esta capaz de fortalecer as capacidades de apren-

dizagem do docente relativas à convivência com o alunado, com o contexto cultural e com as relações sociais existentes na comunidade escolar, tendo em si uma relevância além dos aspectos voltados à simples atualização profissional, sendo oportuno pensar em um currículo de formação que tenha como princípio fundamental o desenvolvimento de habilidades intelectuais, cujo principal objeto é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e realidade social em que estão inseridos.

Esse profissional precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão. A partir disso, a formação será legítima quando contribuir para o seu desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho e proporcionar melhorias nas aprendizagens profissionais, partindo do pressuposto que esta formação também ocorre a partir de saberes docentes que se traduzem em conhecimentos, competências e habilidades e são fundamentalmente utilizados em seu trabalho. O professor em sua prática não utiliza somente uma única teoria, mas ao contrário utiliza muitas concepções e técnicas conforme a necessidade (Tardif; Lessard, 2014).

Assim, mesmo com diversas políticas de formação continuada para docente, ainda, é necessária maior democratização dos espaços formativos nas escolas e, por sua vez, a equipe escolar precisa utilizar mecanismos para que a atuação do professor, em relação a esse público, seja mais efetiva e produtiva. Portanto, Freitas (2006, p. 162) reforçar a necessidade de “[...] refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais [...]”, atendendo, assim, à perspectiva da educação nacional direcionada para a inclusão de todos e a garantia de uma educação de qualidade, desde a educação infantil até a educação superior. Assim, compreende-se a relevância da formação docente na efetividade de ações inclusivas:

[...] o reconhecimento da diferença e o compromisso dos professores no atendimento a diversidade dos alunos em sua prática docente apontam para a importância e necessidade de uma formação que os sensibilize para a atuação em salas de aula inclusivas, permitindo-lhes viver experiências e elaborar conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência (Faitanin, 2014, p. 20).

A partir da reorganização das escolas, faz-se necessária a construção de práticas docentes mais significativas e democráticas em que este docente

administre o exercício de seu labor docente. Nesse aspecto, é imprescindível considerar quais saberes o docente utiliza para a articulação de sua prática, na perspectiva em que esta acontece conforme um processo, no qual esperam-se determinados resultados. Desse modo, é importante pontuar a natureza da atividade docente: “A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o reconhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar [...]” (Pimenta, 2011, p. 83). Portanto, a aprendizagem do aluno é a grande finalidade da atuação docente. Nesses termos, não há distinção entre alunos com ou sem deficiência.

É importante considerar que a inclusão educativa do aluno com DI passa por todos os profissionais, que atuam no espaço da escola regular, como gestores, coordenadores, supervisores, psicólogos e professores, e que esta escola traga consigo características próprias, que muitas vezes cooperam com o processo de exclusão deste aluno. Nessa assertiva, esclarece-se que,

A escola regular busca, muitas vezes, anular diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem que compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O regular diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos [...]. Percebe-se então que o regular existe nas minúcias do dia a dia. Ele pode ser claramente percebido quando se tem uma atitude crítica e atenta para a compreensão da realidade. O regular se manifesta no jeito de repassar os conteúdos escolares; na sistematização fragmentada dos cadernos; na organização do tempo; padronização dos horários de aula iguais para todas as idades; no enfileiramento de carteiras no espaço de sala de aula, limitando a criatividade; na invariância de possibilidades (Santos; Paulino, 2008, p. 149).

Cabe considerar que, esse espaço tem uma história construída ao longo dos anos, em que traz consigo especificidades técnica, científica e humana. Nesse sentido, as análises educativas devem ser relacionadas, também, às complexidades da escola regular. Assim, deve ser pertinente que a formação docente, seja capaz de promover transformação na escola regular e que esta consiga atender às demandas do mundo contemporâneo, levando os docentes a refletirem e compreenderem a diversidade do alunado como algo natural e inerente à raça humana.

Ressalta-se que o desenvolvimento deste trabalho ocorreu pela relevância da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes inclusivas direcionadas aos estudantes com DI, uma vez que este público se refere ao maior quantitativo de estudantes público-alvo da educação especial da rede municipal de São Luís-MA, conforme dados da Superintendência da Educação Especial (São Luís, 2019).

O objetivo geral foi analisar a inclusão de estudantes com DI e a formação docente no fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, no contexto das escolas públicas municipais de São Luís-MA.

METODOLOGIA

A pesquisa originária deste capítulo foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HU/UFMA) e aprovada através do Parecer Consubstanciado nº 3.747.707, atendendo aos requisitos da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) envolvendo seres humanos (Brasil, 2016).

Tratou-se de uma pesquisa descritiva, de campo, com abordagem qualitativa, com base em elementos da dialética, que possibilitam enxergar os fenômenos para além do imediato e do empírico, abstraindo o objeto, de forma que seja possível identificar os elementos que o constituem (Marconi; Lakatos, 2010).

A pesquisa de campo foi realizada em duas Unidades de Educação Básica da rede pública municipal de São Luís, que concernente aos dados do Censo Escolar (2018) possuíam o maior quantitativo de alunos com diagnóstico de DI (Brasil, 2018).

Participaram da pesquisa 14 docentes, do sexo feminino, sendo que a de maior idade compreendeu D10 com 54 anos e a menor foi D7 com 34 anos, média de idade de 45,3. A maioria das professoras possuía o curso de pedagogia, perfazendo dez (71,44%). Mencionaram ter graduação distinta a esta quatro (28,56%), sendo uma (7,14%) em ciências; outra (7,14%) em biblioteconomia; uma (7,14%) em educação física e outra (7,14%) em normal superior.

Citaram, ainda, ter curso pós-graduação (Lato Sensu) 90% das professoras, cujos dados indicaram uma diversidade de formação neste nível, sendo quatro (28,56%) em Gestão, supervisão e orientação escolar; três (21,42%) em Docência do ensino superior; duas (14,28%) em Psicopedagogia; duas (14,28%)

em AEE; uma (7,14%) em Educação Especial; uma (7,14%) em Religião e matrizes africanas, uma (7,14%) em Metodologia do ensino superior. Destaca-se, ainda, que três (21,42%) das docentes possuía mais de uma Pós-Graduação Lato Sensu, correspondendo a D2, D6 e D11. Pode-se observar que somente duas das docentes (14,28%) relataram realizar Pós-Graduação Stricto Sensu, sendo a D2 Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e a D3 Mestrado em Educação. Tais dados demonstraram uma pequena quantidade de docentes ingressando nesse nível de formação.

Em relação ao tempo de atuação com alunos com DI, destacam-se as professoras (D2, D5, D12) com maior tempo de experiência, sendo cada uma com 17 anos e com o menor tempo D4 com 6 anos de atuação com este público. Apesar de possuir apenas 6 anos de experiência, D4 tinha 51 anos. A média do tempo de experiência com crianças com DI entre as docentes foi de 11,7 anos.

Relataram, ainda, ter formação específica na área da educação especial sete (50%) das docentes, sendo três (21,42%) disseram ter realizado curso sobre o AEE (D6, D8, D11). Em relação às outras docentes, uma (7,14%) tinha curso em Libras; outra (7,14%) em autismo; uma (7,14%) em Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial na UFMA; uma (7,14%) em Educação Especial. Ressalta-se, ainda, que D8 possuía duas formações nesta área: AEE e altas habilidades ou superdotação.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram individualmente, em datas agendadas antecipadamente com as docentes selecionadas, ocorreram nas UEBs; foram gravadas, transcritas integralmente e interpretadas, conforme o método de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Foram estabelecidos critérios de análise para aprofundamento do estudo, pois para a análise de conteúdo a mensagem é o ponto de partida, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, sempre expressa um sentido que não pode ser considerado um ato isolado (Franco, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se as análises do objeto de estudo com base no referencial teórico e em pesquisas realizadas. As informações desta pesquisa foram organizadas por categorias temáticas, com ênfase nos critérios semânticos, ou seja, nos significados das palavras ou nos sentidos atribuídos a elas.

A partir das entrevistas semiestruturadas, observou-se que a formação continuada e autoformação foram as modalidades mais usuais para a construção dos conhecimentos relativos à inclusão escolar, sendo apontadas por 78,57% da amostra pesquisada. Segundo Pimenta (2012) a formação continuada e a autoformação docentes são importantes nos processos de reelaboração de saberes, partindo das diversas exigências em que o docente é confrontado no seu cotidiano escolar e, ainda, o papel da formação na construção de práticas pedagógicas, que atendam a realidade do alunado.

Destaca-se o relato de uma professora: “[...] assim, lendo, porque na nossa prática a gente precisa ler, ter embasamento, até pra gente também pode direcionar o trabalho[...] então assim através de leituras, através de cursos, cursos de formação[...]”. Portanto, Imbernón (2010) reforça que essas formações precisam ter como característica a adaptabilidade a diferentes realidades de inserção docente, sendo capazes de solucionar as diversas situações-problema oriundas de determinados contextos práticos.

Em continuidade 21,43% das professoras, indicaram que a construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar pelas docentes do ensino público ludovicense ocorreu por meio de saberes da prática docente cotidiana. As falas das docentes destacaram o saber da prática docente cotidiana ou saber da experiência como necessário para a construção dos conhecimentos relativos à inclusão escolar. Percebeu-se que este saber contribui nas ações docentes inclusivas, proporciona segurança para saber lidar com o aluno, pois implica na disponibilidade de experiência com esse público. Para Tardif e Lessard (2014), existe um conjunto de saberes (saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da experiência ou práticos), que são fundamentalmente utilizados pelos docentes para a construção de uma prática educativa pautada dentro da perspectiva da democratização de uma educação de qualidade a todos. Portanto, todos esses saberes devem ser explorados como formas de construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar pelas docentes do ensino público comum ludovicense.

Infere-se que a formação docente deve ter uma dinamicidade diferenciada, voltada para a estrutura sistêmica da escola e da diversidade humana, e não deve se restringir à instrumentalização e aplicação de modelos teóricos/técnicos. É relevante uma práxis reflexiva permanente, que seja capaz de buscar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do professor, a partir de sua experiência, consciência e reflexão junto ao alunado (Faitanin, 2014).

Sobre como ocorre a inclusão dos alunos com DI nos anos iniciais do ensino, (64,28%) das professoras apontaram que embora ocorra este processo de inclusão escolar, há muitas situações a serem superadas, tais como: formação docente inadequada, falta de apoio e escassez de recursos pedagógicos, que impedem a efetividade deste processo de inclusão escolar.

Conforme relato de uma professora, foi enfatizada a necessidade de conhecimentos mais específicos sobre a inclusão para que assim esse aluno com DI não seja excluído, afirmando que a consciência sobre a pertinência de ações inclusivas será construída com formação específica adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, no Art. 61, trata da formação dos profissionais da educação, em que estas devem atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e, também, às características de cada fase dos educandos, em que sejam associados os conhecimentos teóricos e práticos, inclusive em processos de formação em serviço (Brasil, 1996). Neste sentido, concorda-se com Imbernón (2010), que as formações devem ter como principal propósito o desenvolvimento de um profissional que seja agente de mudança, individual e coletivo, capaz de saber o que fazer e como, e certamente saber o porquê deve fazê-lo.

Foi observado que (35,72%) dos docentes ressaltaram que a inclusão escolar dos alunos com DI, não é efetivada nos espaços escolares, destacando a categoria ausência de políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação. Entende-se que os sistemas de ensino, em específico o município de São Luís, deve garantir o cumprimento de leis e decretos, políticas públicas capazes de minimizar situações, que interferem no processo de inclusão escolar, investindo em formações docentes, ajustes em estruturas físicas, aquisições de materiais didáticos pedagógicos, apoio de equipes multidisciplinares, entre outros.

É necessário reconhecer que escolas inclusivas são destinadas a todos, com implicações que perpassam por todo o sistema educativo, em que se reconheça e respeite as necessidades individuais de cada aluno. Essa inclusão está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (Carvalho, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aa formação continuada é um fator decisivo nas mudanças de percepções acerca da inclusão escolar, tendo como ponto de consenso que a construção

dos saberes docentes é importante nas tomadas de decisão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a realidade do alunado e, também, que estes saberes contribuem nas práticas pedagógicas inclusivas, pois propiciam segurança para ações direcionadas ao aluno com DI.

Os desafios relativos à formação docente foram dispostos na escassez da oferta e nas inadequações de formação voltadas para a temática educação inclusiva e práticas docentes, fator que segundo as participantes do estudo fragiliza suas ações direcionadas a este público. Outro ponto destacado pelas docentes foi sobre as necessárias implementações e adequações da formação delas para colaborar com a construção de experiências voltadas para viabilização de práticas mais inclusivas.

Compreende-se que a busca por qualificação profissional também se configura como um processo pessoal, que perpassa por formação continuada, em cursos de níveis *latu sensu* e *stricto sensu*, sendo estes na maioria das vezes ofertados anualmente pelos sistemas estaduais e federais de ensino, conforme disposto nos editais dos referidos sistemas. Considera-se que há um avanço significativo no processo de formação docente, que coadunam com a inclusão de estudantes com DI da rede pública municipal ludovicense.

Em síntese, conclui-se que apesar dos desafios, há avanços significativos no processo formativo desses docentes, que contribuem sobremaneira com a inclusão dos estudantes com DI da rede pública municipal ludovicense.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as 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: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Educacenso 2018*. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes docentes e autonomia dos professores. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Edler Rosita. Educação inclusiva: do que estamos falando? Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso em: 10 out. 2024.

CARVALHO, Edler Rosita. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Edler Rosita. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COELHO FILHO, Mateus de Souza; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, Joinville, v. 43, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502/8254>. Acesso em: 10 out. 2024.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação e formação: inclusão na escola pública. Revista Entre Ideias, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva. Desafios à educação: da formação do professor à inclusão escolar. Niterói: Intertexto, 2014.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 141-145.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (org.). Inclusão: compartilhando saberes. 5. ed. Petrópolis: Vozes 2011. p. 97-121.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma; GHENDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, N. S. (ed.). Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: UFSM, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Moreira Marcos (org.). Inclusão em educação: culturas, políticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Quantitativo de Professores (1º - 5º ano). São Luís: SEMED, 2019.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AVALIAÇÃO DA APTIDÃO E TALENTO MUSICAL

Fabiana Oliveira Koga¹
Rosemeire de Araújo Rangni²

RESUMO

A manifestação do talento musical envolve aptidão, fatores cognitivos e emocionais. Conhecer esses níveis de manifestação colabora para os procedimentos de intervenção impactando a qualidade de vida dos indivíduos. Objetiva-se relatar e analisar os resultados de avaliações musicais de indivíduos encaminhados por psicólogos. Trata-se de relato de casos clínicos com análise pautada nos escores dos testes e observações. Para o devido fim utilizou-se dois instrumentos psicométricos musicais, questionários, escalas, guia de observação, atividades práticas e entrevista. Foram observados altos índices de aptidão auditiva superior e musicalidade precoce nos indivíduos e, em dois dos avaliados a manifestação da imaginação e da criatividade a partir do produto composicional e improvisação dos indivíduos. Os encaminhamentos pelos profissionais da Psicologia foram assertivos, sendo, em todos os casos, confirmou-se a manifestação da aptidão musical. Em decorrência dos altos índices de escores e resultados oriundos da produção musical e relatos, infere-se a presença de sobre-excitabilidade nos indivíduos, assim, sugere-se a importância da atuação colaborativa entre profissionais.

Palavras-chave: Avaliação; Aptidão musical; Neurociência; Sobre-excitabilidade

1 Graduada em Música (Instrumento piano e em Educação Musical), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Marília, SP, docente do projeto Desenvolvendo Talentos em Música na cidade de Vera Cruz, SP, fabianapsicopedagogiamusical@gmail.com;

2 Docente da Universidade Federal de São Carlos e Líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano, UFSCar, rose.rangni@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, algumas pesquisas voltadas para a área do talento têm se preocupado com a elaboração de recursos que viabilizem os procedimentos de identificação e avaliação, incluindo validações de instrumentos (Farias *et al.*, 2023). Na área da música, Koga (2021) estruturou um procedimento específico para a identificação e a avaliação do talento musical, o qual encontra-se em processo de validação e padronização.

Em outros países, já há pesquisadores na área com procedimentos validados há algum tempo, bem como pesquisas longitudinais em andamento (Gordon, 2015; Haroutounian, 2014; Hernández; Pérez, 2022; Kirnarskaya, 2018). O desafio em relação aos elementos musicais consiste nas diferenças culturais que impactam harmonias, melodias, ritmos, a maneira de interagir e sentir a Música e assim por diante. Isso pode tornar o uso de certos instrumentos psicométricos musicais impraticável em certas culturas (Koga, 2021).

Nos últimos anos, a área científica da Música, incluindo a área de produção criativa, tem estudado o impacto do treinamento, da motivação, da emoção, da cultura e de métodos de ensino buscando compreender as diferenças entre músicos e não músicos ou entre profissionais e amadores, bem com melhores formas de treinamento para o alcance da *performance* e até mesmo da composição (Barrett *et al.*, 2020; Correia *et al.*, 2022; Kavassery *et al.*, 2021; Schellenberg, 2019; Tan *et al.*, 2014).

Os estudantes talentosos em Música são considerados parte do público da Educação Especial no Brasil, com direitos e recursos garantidos pela Lei nº 9394/96. Identificá-los e avaliá-los adequadamente ajuda a garantir que os procedimentos de enriquecimento atendam às suas necessidades educacionais e emocionais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento (Koga *et al.*, 2022). Embora haja uma legislação e política apoiando a atenção educacional aos talentosos é baixo o índice de identificação, principalmente nos domínios artísticos e esportivos (Rangni *et al.*, 2021).

Gagné e McPherson (2016) consideram a aptidão como “dotação” (*Giftedness*) devido às bases filogenéticas, ontogenéticas e sociogênicas do desenvolvimento. Além disso, Gordon (2015), Haroutounian (2014) e Kirnarskaya (2018) apresentam algumas variáveis que contribuem para o talento musical, que incluem imaginação, criatividade, senso estético, motivação, personalidade, memória musical, inteligência musical, audiação (*audiation*), musicalidade, pre-

cocidade (aprendizagem acelerada ou internalização de elementos musicais), habilidades psicomotoras e outras características (Koga, 2021; Koga; Rangni, 2022).

Ademais, há casos de indivíduos talentosos que podem apresentar a sobre-excitabilidade, a qual é uma capacidade eminente de desenvolvimento caracterizado pela alta intensidade e sensibilidade nos âmbitos sensorial, intelectual, imaginativo, psicomotor e emocional; apresentado na Teoria da Desintegração Positiva (TDP), de Dabrowski. Em indivíduos talentosos, esse fenômeno pode levar a desarmonia no desenvolvimento, podendo causar sofrimento emocional.

Além disso, indivíduos talentosos nem sempre conseguem demonstrar todo o seu potencial. Por isso, em alguns casos, eles podem apresentar baixo desempenho em alguma subárea da Música (Dabrowski, 2016; Koga; Rangni, 2022; Siegle, 2023).

Com base na complexidade do fenômeno do talento e da avaliação musical, que procedimentos poderiam ser sugeridos em uma atuação profissional colaborativa entre profissionais de uma equipe multidisciplinar?

Diante do que foi apresentado, objetiva-se relatar e analisar os resultados das avaliações musicais realizadas em indivíduos encaminhados por psicólogos, os quais solicitaram avaliação complementar focando a área musical.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo voltado para casos clínicos com base nos procedimentos psicopedagógicos musicais de Gainza (1988) e observações como se encontra nas pesquisas de Koga (2017; 2021). Nesse procedimento técnico-científico, os dados coletados e analisados permitem compreender um fenômeno específico a partir de suas variáveis. Sob a formulação de algumas hipóteses, os resultados podem oferecer ou não determinadas casualidades e devolutivas aos indivíduos e equipe multidisciplinar colaborando com sugestões e orientações a respeito do direcionamento educativo (Andrade; Sales, 2017). Os resultados são considerados como ponto de partida e não como fim (Gordon, 2015).

O presente relato de casos clínicos conta com respaldo e aprovação ética sob o CAAE No. 52224021.0.0000.5504, e consentimento de todos os envolvidos na pesquisa.

A amostra foi composta por sete indivíduos, quatro se declararam do sexo feminino e três do masculino com idades entre seis e treze anos. Eles foram nomeados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Todos os participantes tinham condições socioeconômicas razoáveis, frequentavam escolas particulares e suas famílias eram participativas durante o processo de avaliação.

Os procedimentos ocorreram da seguinte forma: 1 - Encaminhamento por psicólogos; 2 - Contato com famílias e indivíduos para agendar sessões e fornecer informações preliminares; 3 - Realização de uma média de 2 a 3 sessões com duração de 50 minutos cada; 4 - Preparação de um relatório para os profissionais que fizeram o encaminhamento; e 5 - *Feedback* e orientação para o indivíduo e seus responsáveis.

Todas as sessões foram *online* via *Google Meet* e plataforma Professora Fabi. Quanto aos instrumentos de avaliação musical foram: teste psicométrico (formulado com base no método psicofísico de comparação pareada) e Protocolo para *Screening* de Habilidades Musicais (PSHM) e seus instrumentos complementares, tais quais roteiros de entrevista, questionários, escalas, guias de observação e atividades musicais (Koga, 2021). Vale ressaltar que o presente instrumento psicométrico/psicofísico está em processo de validação, assim como os testes psicométricos (também psicofísicos) *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA) e *Intermediate Measures of Music*

Audiation (IMMA) de Edwin Gordon, com validação descrita por Koga (2017). As figuras 1 e 2 ilustram o *design* do PSHM.

Figuras 1 e 2 - Design do Protocolo para *Screening* de Habilidades Musicais (PSHM)

Figura 1: Exemplo de folha de resposta do PSHM

Nome: _____ Código: _____

EXEMPLOS - FOLHA DE RESPOSTA DO PSHM

IGUAL	😊	😞	
	😊	😊	X

DIFERENTE	😊	😞	X
	😊	😊	

FAIXA TREINO MELODIA

Voice

(Musical notation example showing a melody line)

Figura 2: Interface digital do PSHM

PSHM

Atividades de avaliação

Atividade	Nome do aluno	Data de avaliação	Nota	Observações
1	Nome do Aluno	01/01/2020	10/10	

Exercícios

(Cartoon character of a girl holding a red ball)

Você vai ouvir duas músicas e deverá indicar se são iguais ou diferentes. Conte no papelinho ao lado.

IGUAL DIFERENTE

10/10 0/0

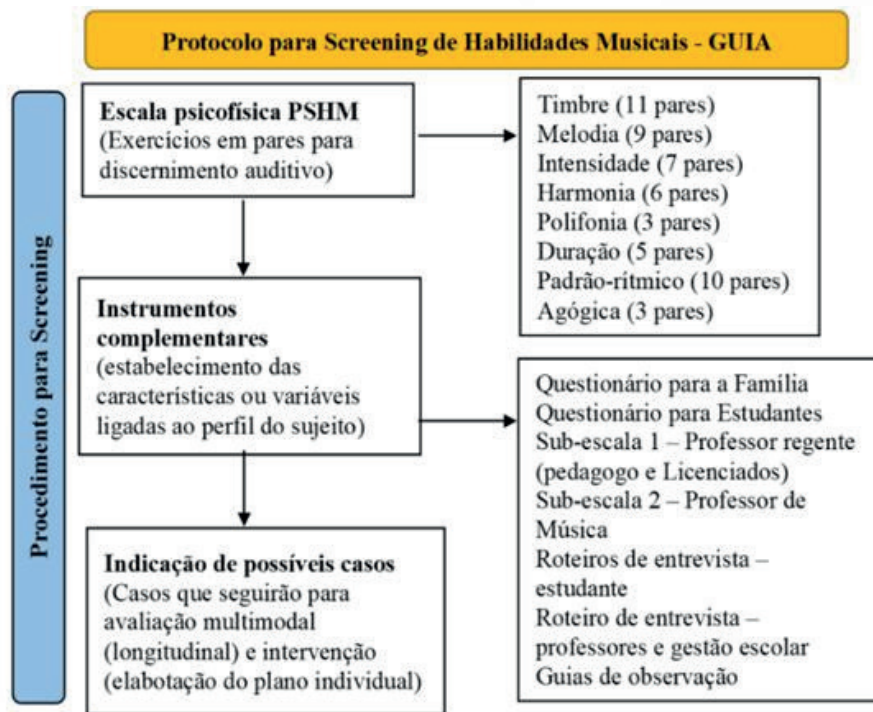
PRÓXIMO

Fonte: <https://youtu.be/n-Pa12g4oSs>

Legenda: *design* e fragmento sonoro presente na plataforma Profa Fabi

A seguir a estrutura do PSHM e instrumentos complementares descritos por Koga (2021).

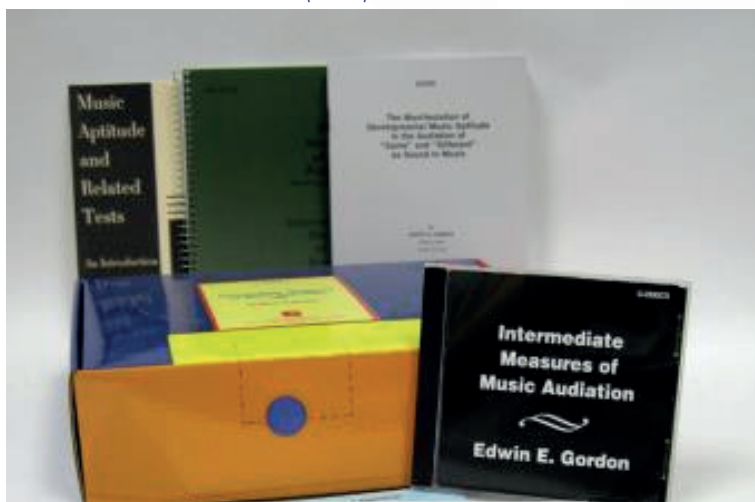
Figura 3 – Estrutura do PSHM e instrumentos complementares



Fonte: elaborado pela pesquisadora responsável.

Em um formato semelhante, os instrumentos psicométricos e psicofísicos de Gordon (2015) também utilizam pares contendo melodias e ritmos apresentados ao indivíduo, que deve discernir se cada par era diferente ou igual. Vale ressaltar que, para a administração do teste, os itens auditivos foram sincronizados com a plataforma Profa Fabi e Google Meet. Com fones de ouvido externos, o indivíduo ouviu os pares de sons e comunicou verbalmente sua resposta ao pesquisador. A Figura 4 é um exemplo dos kits do material elaborado por Gordon (2015).

Figura 4 – Instrumentos de Edwin Gordon (2015)



Fonte: GIA Publication

Todos esses instrumentos são compostos por um manual instrucional padronizado, assim como diretrizes para pontuação (incluindo escores quantitativos e indicadores qualitativos) com notas de corte baseadas na idade e contexto social. O manual também fornece instruções para interpretação, análise de resultados e estruturação de devolutivas (Gordon, 2015; Koga, 2021).

Em relação ao procedimento analítico dos dados, os seguintes passos foram realizados em ambos os instrumentos psicométricos/psicofísicos, escores abaixo de 30 foram considerados aptidão elementar inferior, escores de 31 a 69 considerados aptidão elementar média, escores de 70 a 80 como aptidão média superior, e escores acima de 80 foram considerados aptidão muito superior. Os detalhes da extração dos escores do PSHM podem ser encontrados em Koga (2021) e Koga, Rangni (2023) e o PMMA e IMMA em Gordon (2015). Os critérios de triagem para estudantes com experiência musical foram mais exigentes com base nas orientações de Gordon (2015).

RESULTADOS

Todos os participantes descritos na Tabela 1 possuem um Quociente de Inteligência (QI) elevado, conforme relatado pelos psicólogos que os encaminharam. Eles solicitaram a avaliação complementar porque, durante a entrevista/*anamnese*, esses indivíduos demonstraram motivação e interesse pela área musical. Diante disso, os psicólogos desejavam confirmar a presença de

talento artístico além do âmbito intelectual ou acadêmico. Infelizmente, devido ao código ético do Conselho Federal de Psicologia, não foi possível acessar os escores específicos de QI de cada indivíduo. No entanto, sabe-se, segundo seus relatos, que seus escores de QI são de aproximadamente 135 para mais.

Tabela 1 – Índices de aptidão musical

ID	Idade	Descrição das etapas de avaliação
P1 Sexo Feminino Educação Infantil	4	Entrevista com a criança; Guia de observação da <i>performance</i> (atividades musicais). Questionário de caracterização familiar (Q3) e entrevista; Escala de identificação para professores em geral (dado qualitativo descritivo); Escala de identificação para professores de Música (escore 98); PSHM (escore 64, médio); PMMA (escore 70, médio superior); • Paixão pelo instrument violino; • Experiência musical de um ano na disciplina de Educação Musical na escola;
P2 Sexo Feminino Educação Infantil	6	Entrevista com a criança; Análise de vídeos contendo a <i>performance</i> instrumental da criança; Guia de observação (atividades musicais); Questionário de caracterização familiar (Q3) e entrevista; PSHM (escore 80, superior) PMMA (escore 80, superior) • Autodidata no instrumento teclado – “tocar de ouvido”; • Não tinha experiência prévia ou formal com a Música;
P3 Sexo Feminino Educação Infantil	6	Entrevista com a criança; Análise de vídeos contendo a <i>performance</i> instrumental da criança; Guia de observação (atividades musicais e <i>performance</i> livre); Questionário de caracterização familiar (Q3) e entrevista; PSHM (escore 74, médio superior); PMMA (escore 72, médio superior); • Referência por “tocar de ouvido”; • Um ano de experiência formal com a Música;

ID	Idade	Descrição das etapas de avaliação
P4 Sexo masculino 2º ano Ensino Fundamental anos iniciais	7	Entrevista com a criança; Análise de vídeos contendo a <i>performance</i> da criança; Questionário de caracterização familiar (Q3) e entrevista; Guia de observação (atividades musicais e <i>performance</i> livre); PSHM (escore 81, superior); PMMA (score 91, muito superior); - Dois meses de experiência musical formal no instrumento piano; - Identificado com talento (altas habilidades ou superdotação – área acadêmica) e estudante do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS);
P5 Sexo Masculino 3º ano Ensino Fundamental anos iniciais	8	Entrevista com a criança; Análise de vídeos contendo a <i>performance</i> da criança; Questionário de caracterização familiar (Q3) e entrevista; Guia de observação (atividades musicais e <i>performance</i> livre); PSHM (escore 90, muito superior); PMMA (escore 91, muito superior); - Iniciou os estudos de música de modo autodidata no período do isolamento social durante a pandemia em 2020; - Depois da liberação do isolamento iniciou os estudos de piano formalmente por aproximadamente a um ano; - Compõe músicas para o instrumento piano.
P6 Sexo Feminino 5º ano Ensino Fundamental anos iniciais	11	Entrevista com a criança; Análise de vídeos contendo a <i>performance</i> da criança; Questionário de caracterização familiar (Q3) e entrevista; Guia de observação (atividades musicais e <i>performance</i> livre); PSHM (escore 95, muito superior); IMMA (escore 90, muito superior) – gabaritou os itens da dimensão melodia (escore 99); - Prefere tocar piano “de ouvido”; - Três anos de experiência com o estudo formal de piano; - Não gosta de estudar, repetições de exercícios, atividades monótonas ou tradicionais.

ID	Idade	Descrição das etapas de avaliação
P7 Sexo Masculino 8º ano Ensino Fundamental anos finais	13	Entrevista com a criança; Análise de vídeos contendo a <i>performance</i> da criança; Questionário de caracterização familiar (Q3) e entrevista; Guia de observação (atividades musicais e <i>performance</i> livre); PSHM (escore 81, superior); IMMA (escore 95, muito superior); • Autodidata no estudo da guitarra, violão, teclado e bateria; • Iniciou seus estudos no período da pandemia. • Após a pandemia ingressou em uma escola de música e a dois anos estuda formalmente o instrumento guitarra;

Fonte: elaborado pela pesquisadora responsável

Com base no questionário (Q3) e em entrevistas com familiares ou responsáveis legais e professores (músicos e pedagogos) dos indivíduos avaliados, as seguintes queixas foram identificadas na área musical: falta de entusiasmo para praticar as lições, ler partituras, seguir o método proposto pelos professores de Música, ansiedade para terminar a peça musical, desejo de constantemente aprender coisas novas e enfrentar repertórios com desafios técnicos além de suas capacidades motoras e teórico-musicais, desconsiderando o nível de dificuldade das peças e ignorando o planejamento das aulas devido aos seus interesses, impaciência e tédio durante as aulas de música, especialmente durante a prática individual. Os responsáveis alegaram que não conseguiam acompanhar a alta capacidade e a constante necessidade de novos conteúdos e assuntos. Eles se sentiam intelectualmente inadequados em comparação com seus filhos e afirmaram que já não tinham mais os recursos intelectuais para atender às necessidades educacionais de seus filhos. Os professores também tinham sensações ou impressões semelhantes a respeito deles.

Além disso, pais/responsáveis e professores observaram unanimemente um grande interesse, amor e motivação pela música nesses indivíduos. Esses aspectos foram responsáveis pelo encaminhamento a profissionais na área da Psicologia. Adicionalmente, havia indivíduos cujo aprendizado era autodidata, o que também levou familiares e profissionais a buscar uma avaliação musical.

Um exemplo de paixão na área musical pode ser visto no caso de P1³. Ela demonstrou uma clara fixação e fascínio pelo violino, o que é uma variável pre-

3 Exemplo musical de P1 <<https://youtu.be/V6Rv4zpAnTg>>

vista como um indicador, entre outros, de aptidão e talento musical. Nas palavras do professor de Música da criança:

“Em todas as aulas, P1 demonstrou interesse e concentração nas atividades, na exploração do seu corpo e na exploração de instrumentos musicais. Ela consistentemente mostrou aptidão e amor pela música, expressando-se musicalmente. P1 também exibiu disciplina, boa postura e um senso crítico ao realizar as atividades”.

No caso de P2⁴, o contato com a música foi espontâneo, tocando “de ouvido” e buscando o fragmento melódico da peça “Primavera” (parte de As Quatro Estações) composta por Antonio Vivaldi. Intuitivamente, por meio de experimentação e tentativa e erro, P2 conseguiu captar a linha melódica da referida peça. P2 ainda não conseguia adicionar harmonia e acompanhamento às músicas que aprendia sozinha, mas as melodias surgiam após algumas tentativas. A mãe relatou que sempre gravava vídeos de P2 tocando melodias aprendidas espontaneamente e os compartilhava na *internet*. As pessoas começaram a enviar mensagens incentivando-a a investir na educação musical de P2. Em uma ocasião, pessoas no local de trabalho de seu pai ficaram maravilhadas com sua *performance*, e um dos funcionários forneceu um teclado para que ela pudesse continuar praticando suas habilidades musicais com mais recursos.

P3⁵ destacou-se por sua musicalidade, senso estético e capacidade de interação. Além disso, ela se expressava muito bem, falava as palavras corretamente, entendia todos os comandos, exibia atenção focada e a mantinha por um tempo considerável. Durante a *performance* no piano, pode ser notados alguns pequenos erros rítmicos, mas eles não afetaram significativamente o som e a fluidez geral. Embora P3 se envolvia em comportamentos lúdicos, parecendo distraída ou até impaciente às vezes, ela era capaz de demonstrar seu conhecimento musical descrevendo mudanças em pares de sons e reproduzindo com precisão fragmentos musicais analisados. Ao longo da avaliação, P3 parecia cansada e ansiosa para que a atividade terminasse. No entanto, quando acabou, ela expressou tristeza e mencionou o desejo de continuar outro dia. P3 não exibia medo ou vergonha ao se apresentar em público. Pelo contrário, ela gostava de mostrar o que sabe. Sua professora de Música também mencionou que atingiu sua capacidade máxima de ensinar P3 e informou aos pais que precisariam encaminhá-la

4 Exemplo musical de P2 <<https://youtu.be/xh0UIRwjyZ0> >

5 Exemplo musical de P3 <<https://youtu.be/cfLLMI3CTKU> >

para um professor mais experiente. A professora também destacou a dificuldade em estabelecer estratégias para manter P3 interessada nas aulas e ajudá-la a desenvolver-se tecnicamente e em termos de habilidades de leitura.

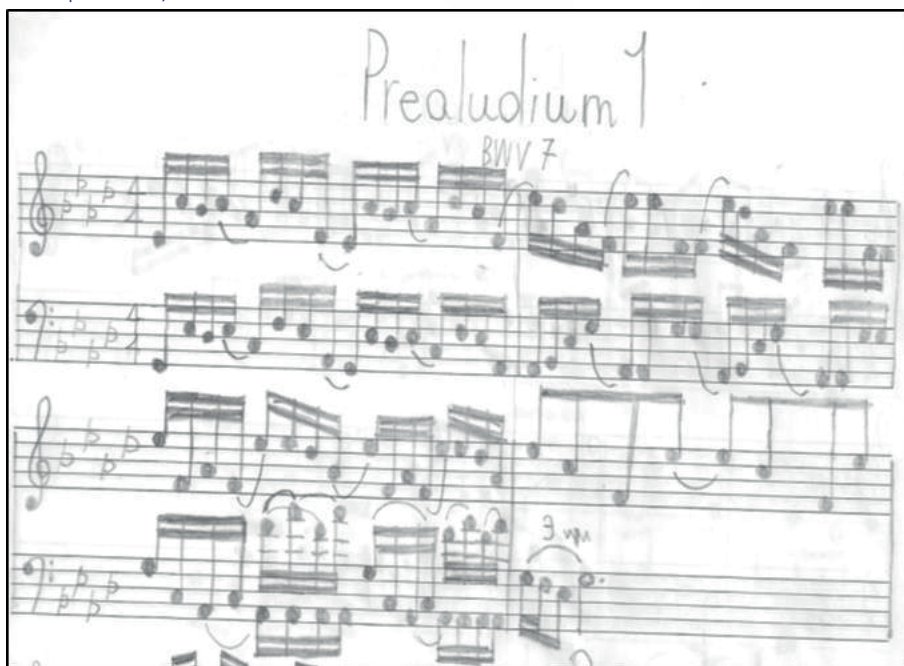
P4⁶ exibiu uma forte motivação para a música, mas faltava paciência para a prática ou estudo. Sua *performance* musical era mais forte com a mão direita, tocando diferentes melodias aprendidas de ouvido. Ele não gostava de ler partituras ou seguir o método de piano apresentado pelo professor. Havia uma ansiedade notável ao tocar, o que afetava a fluidez entre as notas. Ele também demonstrou alguma dificuldade em sincronizar ambas as mãos enquanto tocava. No entanto, apesar desses desafios técnicos, ele era capaz de tocar com musicalidade. É importante notar que ele começou a participar de um programa para crianças talentosas e passou por uma avaliação de uma equipe multidisciplinar. O professor de Música do programa e o professor de piano reconheceram suas habilidades perceptivas e elogiaram sua capacidade de aprendizado acelerado. Entretanto, P4 demonstrava dificuldade em expressar seu conhecimento e *performance* musical. Observou-se baixo rendimento possivelmente porque ele não tinha paciência para praticar o repertório.

Na Figura 5, há um esboço da composição de P5, que se destacou devido ao seu talento para composição.

P5 começou seus estudos musicais por conta própria (autodidata) durante o período da pandemia, usando vídeos e aplicativos que o ensinaram a ler partituras e escrever notas musicais. Ele aprendeu várias peças clássicas no piano e começou a compor suas próprias músicas. Quando o isolamento social terminou, seus pais buscaram aulas particulares de música com um professor especializado em improvisação e com experiência tanto em música clássica quanto popular. P5 estava aprendendo tão rapidamente que o professor afirmou à escola recomendada que estava alcançando seu limite de *expertise* com P5 e que em breve precisaria encaminhá-lo a outro profissional da Música. O mesmo estava acontecendo na escola, onde ele já conhecia todo o conteúdo de sua série. Portanto, seus pais buscaram uma avaliação para acelerar sua educação e receber orientação sobre como desenvolver ainda mais seu talento musical. P5 estava entediado com as aulas escolares e de música, mas demonstrava muito entusiasmo, confiança e adorava mostrar suas composições e *performance* no piano.

6 Exemplos musicais de P4 <<https://youtu.be/DVJorJ3CGwo>>

Figura 5 – representação do manuscrito de P5



<https://youtu.be/Kg3CzbpOnco>

Fonte: acervo da pesquisadora responsável

P6⁷ alcançou o melhor desempenho entre os outros indivíduos. Ela teve sucesso em todos os itens da subescala de melodia, atingindo a pontuação máxima de 99. Durante a avaliação, P6 exibiu aparente ansiedade, inquietação, tédio, além de inquietação motora e impaciência. No entanto, ela também demonstrou rapidez de pensamento, confiança e firmeza em suas respostas aos itens do teste e durante a entrevista. Durante a *performance* no piano, P6 foi capaz de demonstrar sua execução técnica (postura e relaxamento dos braços), indicando que internalizou as instruções de sua professora de Música. Ela apresentou velocidade e fluidez, mas seu ritmo excedeu o que suas mãos podiam acompanhar. Nos testes psicométricos/psicofísicos, ela reproduziu as melodias com precisão, dando a impressão de não se importar com a avaliação, como se estivesse dando respostas aleatórias sem reflexão, porque seu comportamento revelava que os testes eram muito fáceis para ela. Ela não tinha paciência para esperar a maturidade técnica para tocar o que gosta. Embora aceite tanto

⁷ Exemplo musical de P6 <<https://youtu.be/6bfDLU8U9KI>>

repertório clássico quanto popular, seus interesses eram em músicas complexas que exigiam tempo e treinamento. No entanto, ela não demonstrava paciência para repetições motoras, leitura de partituras ou aquisição de técnica. Quando perguntada sobre a carreira que gostaria de seguir, P6 afirmou que não se tornaria musicista porque muitas coisas extraordinárias e originais já foram criadas, não deixando nada mais para ela. Ela expressou interesse em Astronomia e Engenharia aeroespacial.

P7⁸ apresentou habilidades musicais, entendimento da estrutura musical e habilidades de improvisação em nível profissional. Apesar de parecer inseguro, ele expressava um forte desejo de se tornar músico. Ele gostava das aulas de guitarra, mas as considerava muito fáceis e demonstrava impaciência ao praticar exercícios técnicos e repertório. Ele sabia ler tablatura e partituras, mas preferia aprender músicas de ouvido. Aos 6 anos, ele foi identificado como talentoso (altas habilidades ou superdotação) nas áreas acadêmicas. Ele mencionou que a escola sempre foi muito fácil para ele, e suas aulas se tornaram entediadas. Durante a semana da avaliação musical, ele estava triste devido à recente perda de seu pai, que era um grande apoiador em sua vida. Apesar da dor pela morte do pai, P7 aspirava se tornar altamente famoso e se destacar como guitarrista com *expertise* em improvisação.

Sendo assim, foi observado talento musical em todos os casos juntamente com impaciência para treinamento repetitivo, rejeição à leitura de partituras, preferência por uma abordagem auditiva, foco em interesses pessoais, níveis variados de autoestima, perfeccionismo, criatividade e outras variáveis. As altas pontuações nas avaliações sugeriram a presença de aptidão e talento musical nesses indivíduos como hipótese de baixo rendimento em decorrência de dificuldade que esses indivíduos apresentavam para a prática instrumental. Além disso, as questões emocionais foram detectadas a partir da ansiedade, perfeccionismo, impaciência, entre outros, possibilitando inferir a manifestação de nuances da sobre-excitabilidade emocional e psicomotora.

DISCUSSÃO

P1 estava na fase de exploração geral da música (musicalização). Ela quis aprender violino, mas seus pais tinham receio de que o instrumento causasse

8 Exemplos musicais de P7 <<https://youtu.be/NitTLF7yL80>>

problemas na coluna e no pescoço, então não permitiram que ela começasse a praticá-lo. Ela constantemente pedia o instrumento e, durante a avaliação musical expressou o quanto desejava aprender músicas no instrumento.

O método Suzuki, por exemplo, é uma metodologia de ensino importante para esse instrumento e permite a iniciação precoce dos estudos a partir dos 3 a 4 anos de idade. Trata-se de um método de ensino que valoriza o talento (Koga, 2021; Haroutounian, 2014). É um mito pensar nos danos que um instrumento pode causar, pois problemas podem ocorrer quando a técnica incorreta é utilizada durante a prática ou quando o profissional que ensina o instrumento não possui a devida formação. No entanto, quando se busca escolas com tradição de ensino e professores bem formados, problemas dessa natureza são pouco prováveis de ocorrer. Se o violino realmente causasse limitações graves, o mundo da Música não teria violinistas como Sarah Chang e Julia Fischer brilhando nos palcos ao redor do mundo. Elas começaram seus estudos na infância e continuam tocando-o na idade adulta.

A preferência e a habilidade para “tocar de ouvido” (navegar usando pistas auditivas) consistem em uma variável aparente, como nos casos de P2, P3 e P4. Esse indicador, associado às pontuações mais altas que eles obtiveram permite inferir a presença de aptidão e inteligência musical, memória musical e capacidade de “*audiation*” (demonstração de pensamento musical e habilidade de escuta interna indicando alta musicalidade). No caso específico de P4, a impaciência com o estudo, o desejo de alcançar desempenho imediato sem muita prática e a capacidade de reproduzir melodias são variáveis complementares que reforçam a manifestação do talento musical (Gagné; McPherson, 2016; Gordon, 2015; Haroutounian, 2014; Kirnarskaya, 2018).

P4, P6 e P7 não demonstraram gostar de praticar repetindo passagens complexas de música para melhorar sua habilidade motora e coordenação audiomotora. Eles expressavam impaciência ao praticar *performance*, buscando constantemente novos repertórios. Quando começaram a estudar, rapidamente queriam parar. A autorregulação não é comum em indivíduos como P4, P6 e P7, assim como o sentimento de autoeficácia. Quando não conseguiam alcançar a *performance* desejada surgiam sentimentos de incapacidade. Por outro lado, apesar de parecerem desmotivados, eles mostravam um fascínio pela música e até consideraram seguir uma carreira musical. Suas altas pontuações permitiram inferir uma aptidão auditiva superior, musicalidade precoce (expressando melodias com estética), habilidade de audiação e memória musical.

Para além, o entendimento da estrutura musical ou hierarquia de elementos indicaram a presença de inteligência musical. Eles exibiam alta agitação motora e inquietação, incluindo sensibilidade auditiva, sugerindo a presença de sobre-excitabilidade psicomotora e sensorial. Percebeu-se como indivíduos intensos durante as interações, pois os três casos mostraram um senso de humor refinado. Ademais, em P4 e P6, foi observado baixo rendimento. Na literatura, o baixo rendimento tem sido notado entre o desempenho acadêmico e as pontuações nas avaliações de talento, sendo que ficou evidente nesses participantes. Eles demonstraram desempenho acadêmico e pontuaram bem nos testes musicais, mas suas *performances* não foram comparáveis, especialmente no caso de P4 (Koga *et al.*, 2022; Dabrowski, 2016; Kirnarskaya, 2018; Siegle, 2023).

P5 e P7 compartilharam semelhanças devido às variáveis como criatividade e imaginação. Ambos criaram produtos criativos e originais com base nos elementos musicais que conheciam e demonstraram habilidades em suas execuções instrumentais. Nesta perspectiva, foi possível inferir que eles internalizaram esses elementos musicais, formando imagens e representações musicais. Considerando sua natureza autodidata, assim como suas habilidades imaginativas e criativas, pode-se inferir que P5 e P7 possuíam uma aptidão auditiva superior, habilidades de escuta analítica, sensibilidade estética, musicalidade precoce, habilidade de audição, memória musical, inteligência musical, além de impaciência, agitação e ansiedade por dominarem facilmente o conteúdo musical. Todas essas variáveis também indicaram a presença de talento musical (Gordon, 2015; Haroutounian, 2014; Kirnarskaya, 2018).

A manifestação de sobre-excitabilidade foi observada, incluindo teimosia, traços antissociais, inquietação, devaneios, fadiga auditiva durante certos exercícios de percepção, sensibilidade a certos tipos de instrumentos, capacidade de notar diferenças mínimas em sons e impaciência, entre outros comportamentos e atitudes. Baixo rendimento foi observado em alguns participantes, conforme observado na literatura Siegle (2023). Geralmente, espera-se um desempenho de alto nível quando se suspeita de aptidão e talento, no entanto, isso nem sempre ocorre porque os indivíduos são diferentes e experimentam a música de maneiras distintas. Correia *et al.* (2022) já identificaram diferenças musicais devido a variações na personalidade. Pode-se concluir que, motivação, emoção e personalidade são variáveis poderosas no âmbito da aptidão e talento musical.

Diversos aspectos emocionais e afetivos foram observados, variando em intensidade. Vale ressaltar que a Música é uma área de projeção em que se

pode trabalhar emoções e compreender os elementos presentes na Teoria da Desintegração Positiva. O apoio do campo da Psicologia torna-se crucial porque o treinamento artístico envolve tanto emoção quanto cognição e, pode levar à ansiedade, estresse e impactar a autoestima devido à alta exposição, expectativas e julgamentos quando crianças muito jovens são identificadas por sua aptidão e talento musical.

O elogio excessivo à aptidão e talento, assim como ignorá-los, pode resultar em inúmeros problemas emocionais. É comum que indivíduos talentosos se sintam marginalizados em interações sociais devido a um sentimento de inadequação e de não se encaixarem. Indivíduos talentosos podem exibir atitudes e comportamentos intensos que podem ser exaustivos para aqueles ao seu redor. Isso inclui um grande número de perguntas, uma necessidade constante de desafios, novidades e tópicos divergentes, entre outros aspectos (Dabrowski, 2016; Koga; Rangni, 2022).

Certamente, esta pesquisa apresenta limitações, especialmente em termos de tamanho da amostra e diversificação de contextos sociais, culturais e econômicos. Isso ocorre porque as avaliações, no Brasil, frequentemente são realizadas com custo elevado, assim, famílias com recursos financeiros buscam equipes multidisciplinares para a avaliação de seus filhos. No entanto, a apresentação dos dados destaca a importância de uma equipe multidisciplinar, o uso de diferentes instrumentos de avaliação e a convergência de resultados (Koga, 2021; Koga; Rangni, 2022; Haroutounian, 2014; Hernández; Pérez, 2022). Eles esclarecem que elementos de musicalidade podem ser mais internamente representados em uma fase inicial ou potencial, enquanto outros podem ser mais aparentes e externalizados pelo indivíduo, observando as nuances desse talento (Gagné; McPherson, 2016; Siegle, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação da aptidão musical em um indivíduo pode ser realizada por diferentes profissionais e membros da família com base no que observam na vida diária. Uma avaliação abrangente requer profissionais especializados da área da Música e formação no talento. O uso de diferentes instrumentos de medição é crucial, assim como a articulação e convergência dos resultados para possibilitar inferências cada vez mais precisas.

Em pesquisas futuras, espera-se investigar diferentes procedimentos de intervenção e encaminhamentos que possam se alinhar mais de perto com as necessidades educacionais, cognitivas e emocionais desses indivíduos. Ressalta-se a necessidade de explorar mais a fundo as variáveis e indicadores de aptidão musical e talento em indivíduos brasileiros, uma vez que a literatura especializada está predominantemente focada nas características da população internacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Josemberg. M.; SALES, Hemerson. F. S. A diferenciação entre avaliação psicológica e testagem psicológica: questões emergentes. In: LINS, M. R. C.; BORSA, J. C. (Org.). **Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 9-22.

BARRET, Karen C.; BARRET, Frederick S.; JIRADEJVONG, Potpong; RANKIN, Summer K.; LANDAU, Andrew; LIMB, Charles J. Classical creativity: A functional magnetic resonance imaging (fMRI) investigation of pianist and improviser Gabriela Montero. **NeuroImage**, v. 209, p. 01-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116496>

CORREIA, Ana. I.; VINCENZI, Margherita; LIMA, César F. Individual differences in musical ability among adults with no music training. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 76, n. 7, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/17470218221128557>

DABROWSKI, Kazimierz. **Positive disintegration**. Estados Unidos: Maurice Bassett, 2016.

FARIAS, Eliane. S. de; NAKANO, Tatiane. de C.; WECHSLER, Solange. M. Identificación por parte del profesorado de alumnos con dotación intelectual: construcción de un instrumento y evidencia de validez de contenido. **Ciências Psicológicas**, v. 17, n. 1, e-2581, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2581>

HAROUTOUNIAN, Joanne. **Arts Talented ID**: a framework for identification of talented students in the Arts. New York: Royal Fireworks Press, 2014.

HERNÁNDEZ, Ceferino. A.; PÉREZ, Letícia. G. Normativización de una escala para la detección temprana de talentos musicales (TAMU). **Sobredotación**, v.

17, n. 1, p. 193-220, 2022. Disponível em: https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2022/03/revista_sobred_Alta.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

NISHA, Kavassery V.; DEVI, Neelamegarajan; NAYAGAM, Nishant N.; WISTON, Jim S.; ANIL, Sam P. Musical Aptitude as a Variable in the Assessment of Working Memory and Selective Attention Tasks. **Journal of Audiology and Otology**, v. 25, n. 4, p. 178-188, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7874/jao.2021.00171>

KIRNARSKAYA, Dina. **The natural musician: on abilities, giftedness and talent**. Tradução de Mark H. Teeter. New York: Oxford, 2004.

KIRNARSKAYA, Dina. How to raise a successful musician? Self-efficacy and its formation within family environment. **Scholarly Papers of Russian Gnesins Academy of Music**, v. 1, n. 2, p. 4-15, 2018. Disponível em: http://uz.gnesin-academy.ru/wp-content/uploads/archive/2018/article_2018_2_1_meta_rus.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

KOGA, Fabiana. O. **Precocidade e Superdotação Musical**: Avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico. Curitiba: Juruá, 2017.

KOGA, Fabiana. O. **Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-113-3>

KOGA, Fabiana. O.; RANGNI, Rosemeire. A. Identificação do talento musical na escola. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 114-123, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57855>

KOGA, Fabiana. O.; RANGNI, Rosemeire. A. Adequações do Protocolo para Screening de Habilidades Musicais e Instrumentos Adicionais. **Orfeu**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 19-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/2525530408012023e0101%20>

KOGA, Fabiana.; RANGNI, Rosemeire. A.; Pereira, Josilene. D. S. Talento Musical: Identificação, avaliação e enriquecimento. In: CASTRO, A. P.; LIMA, W. E. (Org.). **VIII Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize editora, 2022. p. 624-643.

GAGNÉ, François.; MCPHERSON, Garel. Analyzing musical prodigiousness using Gagné's integrative model of talent development. *In*: MCPHERSON, G. (Ed.).

Musical prodigies: interpretations from psychology, education, musicology and ethnomusicology (pp. 03–114). Reino Unido: Oxford University Press, 2016.

GAINZA, Violeta. H. **Estudos de Psicopedagogia musical**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

RANGNI, Rosemeire. A.; ROSSI, Samuel. C.; KOGA, Fabiana. O. Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: desdobramentos dos índices da sinopse estatística e dos microdados na região sudeste do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13856>

SHELLENBERG, Glenn E. Correlation = causation? Music training, psychology, and neuroscience. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 14, n. 4, p. 475– 480, 2020. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/aca0000263>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SIEGLE, Del. Increasing student motivation to reverse underachievement. *In*: RANGNI, Rosemeire. A.; PEREIRA, Josilene. D. S.; KOGA, Fabiana. O. (Org.). **Altas habilidades ou superdotação:** diálogos interdisciplinares. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. p. 81-98.

TAN, Yi. T.; MCPHERSON, Gary E.; PERETZ, Isabelle; BERKOVIC, Samuel; WILSON, Sarah J. The genetic basis of music ability. **Frontiers in Psychology**, v. 5, n. 658, p. 1-19, 2014. Disponível em: <http://www.frontiersin.org/Psychology/editorialboard>. Acesso em: 9 jul. 2024.

CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO BILÍNGUE - AEEB NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LUIZ MARANHÃO FILHO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Daniela Soares de Siqueira¹
Glaedes Ponte de Carvalho Sousa²

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo apresentar as vivências de uma professora do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - AEEB, na Escola Municipal Professor Luiz Maranhão Filho na cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza o relato de experiência como expressão para a construção do conhecimento. As reflexões são feitas a partir de discussões sobre a identidade, a cultura, o contexto atual das políticas públicas de inclusão, além de problematizar o ensino de Libras e Língua Portuguesa na sala do AEEB. Os autores que embasam este estudo tratam do ensino de Língua Brasileira de Sinais - Libras, sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e sobre o atendimento educacional especializado, bem como as contribuições dos estudos e pesquisas atuais para as salas de AEE em todo o país. Os resultados das análises demonstraram a importância do AEEB para o aprendizado de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e a importância da interação com o professor surdo no atendimento educacional especializado bilíngue como modelo cultural para os alunos surdos e para a conscientização de toda a escola e comunidade na aceitação das diferenças linguísticas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, AEEB, Libras, Surdos.

1 Mestra do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Paulista (UNIP), danismel20@gmail.com;

2 Mestra pelo Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, glaedeslibras@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de extrema relevância para garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O AEE visa complementar ou suplementar a formação dos estudantes, adaptando o ensino às suas necessidades específicas. Nesse contexto, o debate sobre o atendimento educacional especializado vem crescendo na área da educação, o que tem proporcionado mudanças paradigmáticas, normativas e conceituais. Do ponto de vista do sujeito surdo essas mudanças vêm carregadas de lutas e combate ao preconceito linguístico sofrido por este grupo minoritário.

A educação bilíngue, entendida aqui como o uso de duas línguas no processo de ensino-aprendizagem, se faz indispensável para garantir a equidade educacional, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos alunos. No Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o português desempenham um papel fundamental na educação de estudantes surdos, e a oferta de um atendimento bilíngue adequado pode ser determinante para o sucesso escolar desses indivíduos.

Este artigo tem como principal objetivo apresentar as vivências de uma professora do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - AEEB, na Escola Municipal Professor Luiz Maranhão Filho na cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza o relato de experiência como expressão para a construção do conhecimento.

É importante analisarmos o Atendimento Educacional Especializado voltado para o sujeito surdo pois o AEE Bilíngue surge como uma importante vertente, especialmente no atendimento a alunos surdos. O presente artigo tem como objetivo discutir as práticas e políticas atuais relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, analisando suas potencialidades e desafios para uma educação inclusiva e equitativa.

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos no âmbito dos direitos sociais, incluindo a educação. Em seu artigo 205, a educação é colocada como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Esse princípio norteador deu origem a uma série de legislações e políticas públicas que visam garantir o acesso universal à educa-

ção, incluindo a educação especial e o atendimento às necessidades específicas de grupos como as pessoas surdas, por exemplo.

A educação bilíngue, que combina o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português como segunda, visa garantir que estudantes surdos tenham acesso ao conhecimento em condições de igualdade. O reconhecimento da Libras como meio de comunicação legalmente instituído no Brasil, pela Lei nº 10.436/2002 em 2002, bem como no Decreto nº 5.626/2005 que a regulamenta, foi outro passo essencial para garantir o direito à educação desses indivíduos, reforçando o compromisso constitucional com a educação para todos, pois a lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão visual-motora, composta por estrutura gramatical própria.

Outro avanço significativo foi a promulgação da Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, buscando sua inclusão plena em todos os aspectos da vida social. No que diz respeito à educação, o Estatuto reforça o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, e assegura que adaptações e acessibilidades sejam fornecidas para garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

No contexto da educação dos surdos, a Lei nº 13.146/2015 reafirma o papel da Libras como língua oficial da comunidade surda e assegura o direito ao ensino bilíngue, contemplando tanto a Língua Brasileira de Sinais como o português. Esse marco legal reconhece a necessidade de que a educação para pessoas com deficiência, especialmente surdos, respeite suas especificidades linguísticas e culturais, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma acessível e equitativa. Assim, o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue emerge como uma prática que concretiza esses direitos e oferece um suporte essencial para o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes surdos.

Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 trouxe uma importante alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao incluir explicitamente a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino reconhecida. A partir dessa mudança, a LDB passa a prever que a educação bilíngue, com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da língua portuguesa escrita, deve ser

garantida a partir da educação infantil até os níveis mais avançados do ensino. Essa modificação reforça o direito dos estudantes surdos a uma educação que respeite sua identidade linguística e cultural, assegurando que o ensino seja oferecido tanto em Libras quanto no português, conforme as necessidades dos alunos.

Essa legislação representa um avanço significativo, uma vez que reforça a obrigatoriedade de escolas e redes de ensino oferecerem as condições necessárias para que a educação bilíngue seja plenamente implementada. Além disso, a Lei nº 14.191/2021 consolida a importância do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue como uma política educacional inclusiva, que visa à promoção do desenvolvimento pleno dos alunos surdos, possibilitando sua participação efetiva no processo de aprendizagem em condições de igualdade com os demais estudantes.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o AEE tem como finalidade eliminar barreiras no processo de aprendizagem e promover o acesso pleno ao currículo escolar. As estratégias utilizadas visam favorecer a independência dos estudantes, contribuindo para a execução de suas tarefas e a construção de sua autonomia (BRASIL, 2009).

Embora a legislação vigente represente um avanço importante para os direitos educacionais dos alunos surdos, é fundamental reconhecer que os documentos legais, por si só, não garantem uma atenção efetiva ao seu processo de ensino-aprendizagem. Como ressalta Damázio (2007), a inclusão dos alunos surdos precisa ser promovida de forma integral e contínua em todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e bilíngues, quando diz:

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe desde cedo, utilizar recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir dos direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. (DAMÁZIO, 2007, p. 14)

Esse compromisso com a inclusão deve ser sustentado por uma infraestrutura adequada, formação de professores em Libras e acesso a recursos

pedagógicos adaptados, de modo a atender às necessidades específicas dos estudantes surdos e promover seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e utiliza o relato de experiência pessoal de uma professora como expressão para a construção do conhecimento e visa compartilhar e analisar práticas pedagógicas e estratégias utilizadas no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue na Escola Municipal Professor Luiz Maranhão Filho na cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte. A escolha por essa metodologia possibilita um olhar detalhado e contextualizado sobre as dinâmicas educativas, destacando os desafios, as soluções encontradas e as experiências vividas no cotidiano escolar.

A Escola Municipal Professor Luiz Maranhão Filho possui um programa consolidado de educação bilíngue desde 2020, quando professores surdos e ouvintes foram convidados para fazer o atendimento educacional especializado nesta escola, atendendo alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O atendimento envolve alunos de AEE com diferentes níveis de proficiência em Libras e português, e conta com uma equipe de professores especializados na educação de surdos. Podemos observar o que diz o relatório da equipe pedagógica da secretaria de educação quando diz:

Para suprir a demanda dos alunos da rede que estavam precisando do apoio do AEEB, nesse momento, começamos a agrupá-los de acordo com o nível de desenvolvimento e disponibilidade de horário de cada um, ainda alguns com atendimento individual para conseguir atender as necessidades específicas deles. (SEE/SME, Natal 2023)

O objetivo deste relato de experiência é descrever e analisar as práticas pedagógicas adotadas no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, destacando as estratégias que se mostraram eficazes para a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar, bem como os desafios enfrentados no cotidiano educacional.

O relato de experiência foi construído a partir de reflexões pessoais do pesquisador, baseadas na convivência diária com a equipe pedagógica, observações diretas em sala de aula, atividades pedagógicas variadas, interações entre

alunos e professores, e adaptações curriculares realizadas no cotidiano escolar também foram incluídas para enriquecer a análise.

As observações ocorreram durante o período de um semestre, cobrindo atividades pedagógicas variadas, interações entre alunos e professores, e adaptações curriculares realizadas no cotidiano escolar. A experiência abrangeu o acompanhamento de turmas de educação básica, com diferentes níveis de proficiência em Libras e português, e contou com a colaboração de uma equipe de professores especializados

A análise do relato de experiência foi conduzida de forma reflexiva, identificando temas recorrentes nas práticas pedagógicas e nas estratégias adotadas pelos professores. As reflexões foram organizadas em categorias, como “estratégias de ensino bilíngue”, “uso de materiais adaptados”, “desafios da comunicação em sala de aula” e “impactos na aprendizagem dos alunos surdos”. A categorização permitiu uma análise aprofundada das ações que se mostraram eficazes e das dificuldades enfrentadas pelos profissionais envolvidos

A experiência foi registrada por meio de um diário reflexivo onde o pesquisador anotava as atividades pedagógicas realizadas, as adaptações curriculares aplicadas e as interações com os alunos. Essas anotações incluíam reflexões pessoais sobre o processo de ensino-aprendizagem e os desafios observados. Foi usado também um relatório produzido pela equipe pedagógica sobre o funcionamento do AEEB. Além disso, foram realizados encontros periódicos com a equipe pedagógica para discutir práticas e estratégias adotadas no AEE Bilíngue.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB) envolve o acompanhamento de 16 alunos surdos, dos quais dois são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que torna o trabalho ainda mais desafiador e enriquecedor. No que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, o documento elaborado pelo Setor de Educação Especial do Departamento de Ensino Fundamental da Prefeitura de Natal, no Rio Grande do Norte, destaca a importância dessa abordagem para a educação de alunos surdos:

O uso dessa abordagem é essencial, uma vez que assegura aos surdos o direito da aquisição e uso de duas línguas (a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte na modalidade escrita),

respeitando sua língua natural e construindo um ambiente propício para as suas aprendizagens escolares. (SEE/SME, Natal 2023)

Assim, no momento pandêmico as aulas foram organizadas pelo Zoom, com o objetivo de manter a continuidade do aprendizado e garantir o acesso ao conteúdo, mesmo em tempos de isolamento. O atendimento de cada aluno é feito uma vez na semana, isto se dá pelo fato de ser a única escola com este modelo de educação na região e também pelo fato de muitos alunos morarem longe. Muitos destes alunos estudam em outra escola e no outro turno se dirigem até a escola Escola Municipal Professor Luiz Maranhão Filho para o Atendimento Educacional especializado Bilíngue, que é uma realidade de muitos municípios conforme diz Baptista:

De fato é fundamental o oferecimento de condições aos municípios para a oferta do atendimento educacional especializado, porém esse movimento depende de ações recíprocas de investimento para que aja a garantia de pessoal qualificado para o exercício dessas funções. Baptista (2015, p. 17)

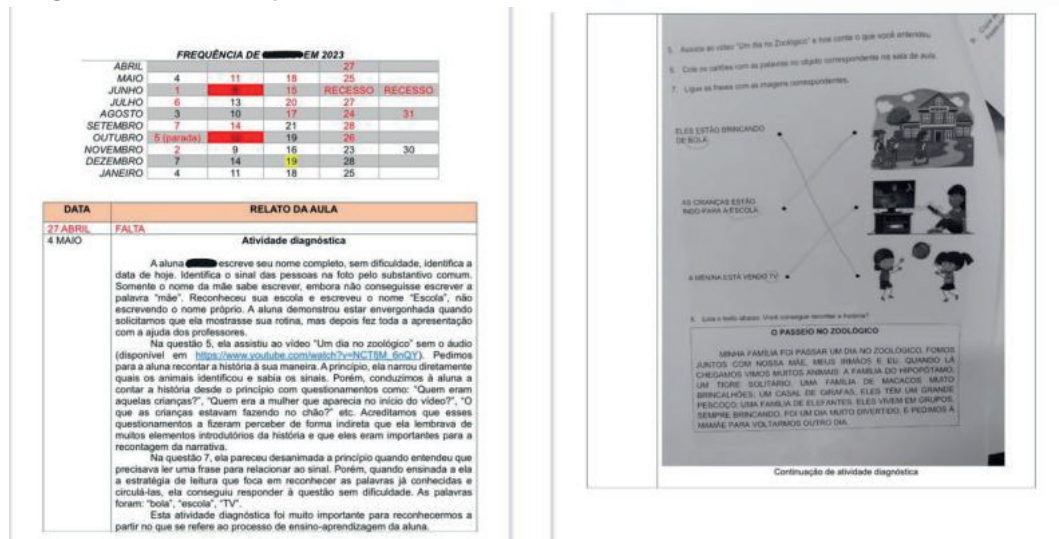
As aulas no AEEB são ministradas exclusivamente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo esta a primeira língua (L1) dos alunos. Estratégias pedagógicas foram adaptadas para o formato digital, procurando sempre recursos visuais que facilitassem a compreensão dos conteúdos, como imagens, vídeos e atividades interativas. Considerando as diferentes necessidades dos alunos, especialmente daqueles com TEA, busquei personalizar a abordagem para promover a inclusão e atender aos variados estilos de aprendizagem, utilizando pausas, reforços visuais e adaptações no ritmo das aulas. No relatório produzido pela equipe pedagógica encontramos:

Primeiramente fizemos uma avaliação diagnóstica com os alunos para avaliar o nível de conhecimento e contextualizar a sua história de vida. Os atendimentos acontecem da seguinte forma: primeiramente aula da professora Daniela de Libras (L1) com 30 minutos de duração e a seguir a aula de português (L2) com a professora Maria Maia também com 30 minutos de duração, totalizando uma hora por semana. (SEE/SME, Natal 2023)

Destaca-se aqui a importância de uma avaliação diagnóstica inicial para compreender o nível de conhecimento dos alunos e suas histórias de vida, ele-

mentos essenciais para o planejamento de um ensino bilíngue eficaz. A Figura 1 apresenta um exemplo de um dos relatórios diagnósticos:

Imagem 1 - Relatório diagnóstico



Fonte: Autoria própria

Esse diagnóstico permite personalizar as abordagens, respeitando a acomodação individual de cada aluno e adequando-se às estratégias ao contexto específico de aprendizagem. O formato das aulas, com 30 minutos dedicados à Libras como primeira língua (L1) e 30 minutos ao português como segunda língua (L2), evidencia o esforço para desenvolver a competência dos alunos surdos em ambas as línguas. No entanto, o tempo limitado de uma hora semanal sugere desafios para a consolidação desse aprendizado bilíngue, exigindo uma reflexão sobre a possibilidade de expandir essa carga horária. Essa estrutura de atendimento reforça a importância de um planejamento cuidadoso e adequado, que maximize o tempo disponível e priorize a progressão linguística e acadêmica dos alunos surdos, criando uma base sólida tanto na Libras quanto no português escrito.

Além disso, outro professor ficou responsável pelas aulas de português escrito (L2), com o objetivo de desenvolver a compreensão e a escrita da língua portuguesa como segunda língua para os alunos surdos. Essa divisão permitiu que os alunos tivessem contato com as duas línguas de maneira estruturada e sequencial: Libras (L1) com foco na compreensão de conceitos e comunicação, e o português escrito (L2) fortalecendo a alfabetização e a leitura/escrita em

português. As estratégias que combinavam atividades visuais e práticas, como o uso de imagens, vídeos e dramatizações, contribuíram significativamente para o engajamento dos estudantes.

As estratégias bilíngues implementadas estão em conformidade com as diretrizes da Lei nº 14.191/2021, que valoriza a educação bilíngue para surdos. A citada lei diz que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (BRASIL, 2021). A escolha de Libras como língua principal para a instrução mostrou-se eficaz para construir uma base sólida de conhecimento, especialmente para alunos com maior fluência em Libras. No entanto, houve desafios na transição para o português escrito, especialmente para alunos que apresentavam dificuldades na leitura e escrita, o que sugere a necessidade de uma abordagem individualizada e de maior tempo para o desenvolvimento da proficiência bilíngue. Esses resultados corroboram com estudos anteriores, como o de Dorziat e Romário (2016), que defendem o uso de estratégias pedagógicas visuais como forma de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Os autores afirmam que:

É pelo olhar que o mundo se aproxima das pessoas Surdas. Mesmo as que não usam a língua de sinais, essa percepção se impõe. O som é dispensável para elas, diferente do que é para nós, ouvintes e usuários da língua oral, envoltos em uma cultura áudio-oral. (DORZIAT e ROMÁRIO, 2016)

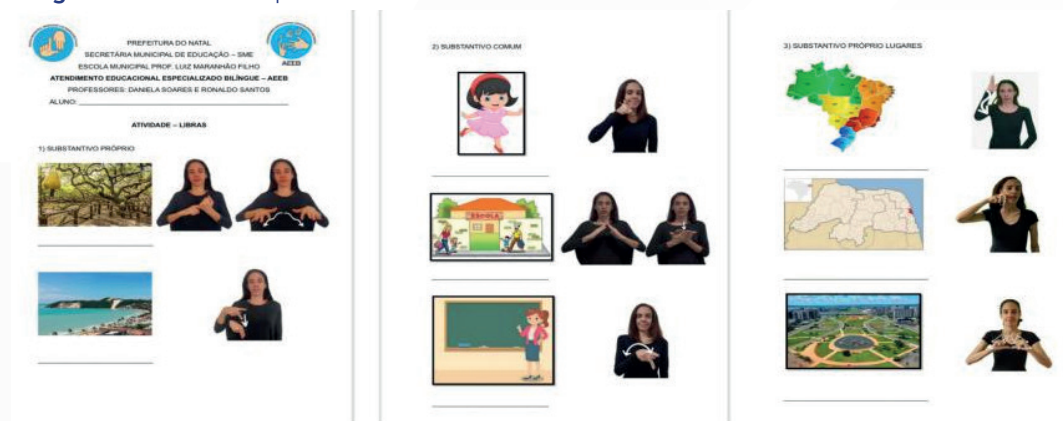
Assim, o olhar ocupa um papel central na construção do conhecimento e na mediação da comunicação das pessoas surdas, promovendo uma interação que transcende a necessidade do som. Em contextos educacionais, essa percepção visual não apenas facilita a aquisição de conteúdos, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos surdos, valorizando a Libras como sua língua natural. Em um ambiente de aprendizagem bilíngue, onde a comunicação visual é privilegiada, o acesso ao conhecimento se torna mais inclusivo e eficaz, permitindo que os alunos surdos se expressem e compreendam o mundo ao seu redor de maneira significativa e autêntica. Dessa forma, a cultura visual dos surdos não é apenas uma adaptação à ausência de audição, mas uma característica própria e potente que deve ser reconhecida e respeitada no processo educativo (DORZIAT e ROMÁRIO, 2016)

O uso de materiais didáticos adaptados desempenhou um papel crucial no processo de ensino, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB). Materiais visuais, como cartazes ilustrativos, vídeos com legendas e sinais, e recursos digitais interativos, foram estrategicamente selecionados para facilitar a compreensão dos conteúdos e promover uma participação mais ativa dos alunos. Além disso, a adaptação de textos em formato visual e a inclusão de imagens, esquemas e gráficos ajudaram a eliminar barreiras na comunicação, possibilitando que os estudantes tivessem um entendimento mais concreto e direto dos conceitos abordados. Esses recursos não apenas tornaram o acesso ao conhecimento mais inclusivo, mas também contribuíram para que os alunos desenvolvessem maior independência no aprendizado, aumentando seu engajamento e autoconfiança nas atividades propostas.

Os conteúdos trabalhados foram cuidadosamente individualizados e adaptados para atender às necessidades específicas de cada aluno surdo, reconhecendo que cada um deles possui diferentes níveis de proficiência e compreensão em Libras. Como estratégia inicial, realizei uma observação detalhada dos vocabulários em Libras que apresentavam maior dificuldade para cada aluno, buscando identificar padrões e lacunas que poderiam estar afetando sua comunicação e participação nas atividades escolares.

Esse diagnóstico possibilitou uma abordagem mais direcionada, onde eu pudesse atuar diretamente nos pontos de maior necessidade. A figura 2 mostra um exemplo de materiais adaptados utilizados durante o atendimento.

Imagem 2 - Material adaptado



Fonte: Autoria própria

Para promover uma comunicação mais eficaz, desenvolvi novos sinais quando necessário, adaptando-os ao contexto escolar e ao cotidiano dos alunos, o que facilitou o entendimento de conceitos e permitiu que eles expressassem melhor suas ideias e necessidades. Além disso, organizei slides com imagens e recursos visuais complementares, criando associações que auxiliavam na compreensão dos conteúdos abordados. Esses materiais visuais, ajustados conforme as dificuldades observadas, não apenas facilitaram o entendimento, mas também ampliaram o vocabulário dos alunos, promovendo avanços significativos na interação e na autonomia comunicativa em sala de aula. Essa adaptação contínua foi essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor, onde cada aluno pudesse progredir no seu próprio ritmo e desenvolver suas competências linguísticas. Perlin e Miranda (2003, p. 218) sustentam que:

Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Observamos a profundidade da experiência visual como um elemento central na construção da identidade e da cultura surda. A visão, sendo o principal canal de comunicação para pessoas surdas, não apenas substitui a audição, mas transforma a maneira como elas interagem e compreendem o mundo ao seu redor. A partir dessa experiência visual, surgem formas de expressão e conhecimento que refletem uma percepção única, manifestada pela língua de sinais e por um modo singular de ver e estar no mundo. Essa visão molda não apenas a comunicação cotidiana, mas também permeia áreas como as artes e o conhecimento acadêmico, onde a cultura surda se expressa e se afirma como uma perspectiva enriquecedora.

A experiência revelou que o uso de materiais adaptados é fundamental para a inclusão dos alunos surdos no processo educacional. No entanto, um desafio recorrente foi a falta de recursos didáticos específicos, isso fez com que eu juntamente com a equipe pedagógica criássemos materiais próprios para atender às necessidades da turma. Isso aponta para a importância de investimentos em materiais pedagógicos acessíveis e adaptados, alinhados ao currículo escolar. A experiência confirma que a produção de recursos visuais e a adaptação de textos são estratégias eficazes, mas é necessário um suporte institucional mais robusto para ampliar essas práticas. A seguir faremos um detalhamento dos

atendimentos feitos com alguns alunos no ano de 2021 e nossas considerações, os nomes dos alunos foram modificados para preservar suas identidades e as informações estão no relatório feito pelos professores.

O aluno A1 é assíduo em seus atendimentos, e sua mãe demonstra grande comprometimento com a educação do filho, estando sempre presente durante as aulas. No entanto, a sua constante intervenção nas atividades propostas pelos professores tem impactado o desenvolvimento de A1, uma vez que ela frequentemente fornece pistas para as respostas das atividades. Para promover o progresso do aluno de forma mais autônoma, é preciso que os atendimentos sejam realizados de maneira presencial, permitindo uma interferência mínima da mãe e reforçando a confiança de A1 em suas próprias capacidades. Esse ajuste também contribuiu para que sua mãe percebesse o potencial do filho em se desenvolver sem depender constantemente de sua ajuda. Além disso, a parceria com o intérprete de Libras que acompanha A1 tem sido fundamental, pois possibilita um acompanhamento detalhado de suas dificuldades e avanços, facilitando a comunicação entre os professores e a família e contribuindo para uma abordagem. (Relatório das professoras, 2021)

Em relação à aluna A2, sua frequência no AEEB ao longo de 2021 foi irregular, com muitas ausências que impactaram diretamente seu desenvolvimento em ambas as línguas. Mesmo quando comparecia, ela participava apenas da primeira parte da aula, o que limitava ainda mais seu progresso. No entanto, nas vezes em que demonstrou maior compromisso com os estudos, A2 pôde interagir positivamente com as professoras e encontrar sentido nas atividades propostas, o que favoreceu seu aprendizado. (Relatório das professoras, 2021)

A aluna A3 também teve uma frequência baixa nas aulas, principalmente devido a outros compromissos. Sua participação dependia da disponibilidade de um familiar para acompanhá-la, o que muitas vezes comprometia sua presença e dificultava seu progresso. (Relatório das professoras, 2021)

A aluna A4 iniciou o ano de 2021 demonstrando pouco interesse pelos atendimentos, em parte devido à falta de acompanhamento durante o período da pandemia. Além disso, ela costumava faltar às aulas por ter dificuldades em acordar cedo. Quando frequentava as aulas, muitas vezes mostrava desmotivação, não se engajava nas atividades propostas pelas professoras e muitas vezes permanecia com a cabeça apoiada na mesa, sem sinalizar em Libras ou escrever. Aos poucos, foi implementado um trabalho de motivação para que A4 percebesse sua capacidade de aprender e se desenvolver. À medida que tanto ela

quanto sua mãe notaram seu progresso nos conteúdos e o desenvolvimento nas aulas, a frequência da aluna A4 melhorou significativamente, resultando em avanços tanto na aprendizagem de Libras quanto no português escrito. (Relatório das professoras, 2021)

No início dos atendimentos, o aluno A5 apresentou problemas na relação com sua mãe, especialmente porque ela tentou auxiliá-lo a usar a plataforma Zoom, apoio que ele não aceitou bem, o que gerou atritos e interferiu um pouco nas aulas. Com o tempo, as professoras aconselharam-no a ser mais paciente e aceitar a ajuda da mãe nesse período inicial de adaptação ao uso da plataforma. Após superar essa fase, o aluno A5 começou a demonstrar mais interesse e responsabilidade com seus estudos e frequência no AEEB. Ele passou a organizar seu material antes das aulas, preparando-se para escrever o que foi solicitado pela professora de português. Graças a esse comprometimento, o aluno obteve progressos tanto na Língua de Sinais quanto na língua portuguesa. (Relatório das professoras, 2021)

A aluna A6 começou a frequentar a AEEB em março de 2021. Já frequentava também o Centro de Apoio ao Surdo - CAS, demonstrando um conhecimento prévio que favorece a aprendizagem dos conteúdos ministrados. A aluna é bem acompanhada e incentivada pela mãe nos estudos, o que reflete em sua boa frequência no AEEB e facilita o avanço nas atividades propostas pelas professoras. No início, a aluna ainda não tinha fluência desenvolvida na Língua de Sinais; contudo, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ela tem progredido continuamente. Seu nível de comunicação em Libras tem se aprimorado de forma contextualizada, acompanhando os temas propostos pela professora de Libras. Esses avanços favoreceram a compreensão dos conteúdos ministrados pelas professoras e a mesma consegue responder corretamente as atividades de escrita como: formação de palavras em português dentro do tema estudado. (Relatório das professoras, 2021)

O aluno A7 é bem tímido e no início dos atendimentos demonstrava bastante insegurança para responder as atividades propostas pelas professoras. No decorrer dos atendimentos o discente foi ganhando confiança na medida em que as professoras recebiam um retorno positivo das suas respostas. Nesse momento, com a melhora da sua autoestima, o mesmo conseguiu se desenvolver tanto em Libras como no português escrito. (Relatório das professoras, 2021)

A8 é um aluno que chegou ao AEEB com uma boa fluência na língua de sinais. A sua base em L1 foi importante para o desenvolvimento da L2. O dis-

cente não apresentava uma boa frequência, mas na medida em que o mesmo foi percebendo que estava se desenvolvendo o seu interesse pelas aulas veio aumentando e o seu avanço em ambas as línguas foi notório. (Relatório das professoras, 2021)

A9 é um aluno com grande potencial de desenvolvimento, mas tanto ele quanto sua família ainda não acreditam nessa possibilidade. Sua frequência nas aulas não é regular, mas, nos momentos em que participa, é evidente que ele começa a ganhar confiança e melhorar sua autoestima, o que desperta seu interesse pelos estudos. Ao final de cada atendimento, as professoras acompanham com o responsável as evoluções observadas, um aspecto fundamental do nosso trabalho. Nesse sentido, estamos empenhados em ajudar tanto Nicolas quanto sua família a considerar que é possível superar barreiras. (Relatório das professoras, 2021)

A10 é um aluno autista e que apresenta dificuldades de interação social. Atualmente, seu atendimento é realizado de forma remota, uma vez que sua mãe tem receio de que ele participe presencialmente devido a outras comorbidades. A mãe justifica a sua falta por estar com sono, agressivo e dessa forma, dificulta um pouco a sua evolução no aprendizado das línguas. Quando o mesmo frequenta, consegue interagir em alguns momentos de forma satisfatória nas aulas, muitas vezes acompanhado da mãe. (Relatório das professoras, 2021) Concluímos que nesse ano de 2021 foi importante mostrar para as famílias e aos alunos que o estudante surdo é capaz de aprender e de evoluir, dessa forma, foi possível melhorar a frequência desses alunos de uma maneira geral (Relatório das professoras, 2021).

Vimos por meio dos relatórios que a comunicação no atendimento Educacional Especializado Bilíngue representou um desafio significativo durante a experiência, especialmente devido às diferenças nos níveis de proficiência em Libras entre os alunos. Enquanto alguns estudantes eram fluentes na língua de sinais, outros apresentavam dificuldades em acompanhar as explicações, o que criou barreiras na compreensão e no acompanhamento das atividades propostas. Devido a barreira de comunicação entre os alunos e sua família as atividades eram feitas apenas durante o atendimento pois quando eram propostas para a casa as atividades não eram feitas e retornava para o atendimento. Sobre isso Thomaz et al. (2020, p.4) aponta que:

Ser surdo com pais ouvintes gera um impacto de culturas, principalmente de linguagem, diminuindo consideravelmente a

comunicação entre pais e filhos. Entretanto, o conflito existente devido aos estigmas da surdez, o despreparo e a dificuldade de aceitação podem acarretar na dissolução da família.

Os desafios de comunicação evidenciam a importância de um ambiente verdadeiramente bilíngue, onde a Libras não apenas complemente, mas seja parte central da prática pedagógica. A diversidade de perfis linguísticos dos alunos indica a necessidade de formação contínua para os professores e intérpretes, a fim de desenvolver estratégias que contemplem diferentes níveis de proficiência.

A utilização de estratégias bilíngues e materiais adaptados teve impactos positivos na aprendizagem dos alunos surdos, refletindo-se em um maior engajamento e autonomia nas atividades escolares. Foi observado que os alunos que recebiam suporte contínuo no AEE Bilíngue apresentavam avanços significativos na compreensão de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades sociais. No entanto, o progresso dos alunos variou de acordo com o nível de suporte recebido e o grau de adaptação dos materiais utilizados.

Os impactos positivos observados indicam que o AEE Bilíngue, quando bem implementado, pode promover o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos surdos. O relato confirma que, ao oferecer um ambiente inclusivo e acessível, os estudantes têm mais chances de progredir em seu aprendizado. No entanto, os resultados também apontam para a importância da continuidade e consistência das estratégias utilizadas, o que sugere que uma abordagem esporádica e fragmentada no AEE pode limitar o progresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu as contribuições do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB) na Escola Municipal Professor Luiz Maranhão Filho, localizada no estado do Rio Grande do Norte, através de um relato de experiência que evidenciou a importância da educação bilíngue para alunos surdos. O AEEB se mostrou uma prática pedagógica indispensável para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando a eles o direito à aquisição da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), numa abordagem que respeita e valoriza suas especificidades linguísticas e culturais.

Uma das estratégias fundamentais no AEEB é a individualização dos conteúdos, respeitando o ritmo e o nível de compreensão de cada aluno. O ensino bilíngue foi planejado considerando as habilidades em Libras, adaptando a introdução do português escrito de forma gradual e complementar. Esse processo foi essencial para a construção de uma base sólida de entendimento e comunicação, sem a qual os alunos teriam dificuldades em participar ativamente das atividades escolares e construir seu conhecimento acadêmico.

O uso de materiais visuais e adaptados foi outra estratégia essencial, pois possibilitou o desenvolvimento de práticas pedagógicas visuais e contextualizadas que facilitam o aprendizado. A utilização de slides, vídeos, imagens, e de materiais concretos permitiu aos alunos associar os conceitos ensinados às representações visuais, promovendo uma experiência de aprendizagem mais acessível. Esses materiais não só supriram as necessidades comunicacionais dos alunos, como também proporcionaram maior engajamento, ajudando-os a se tornarem participantes ativos em seu processo de aprendizagem.

Apesar dos avanços, a experiência revelou desafios significativos na comunicação em sala de aula e com a família. Os desafios comunicacionais ressaltam a importância de sensibilizar e capacitar toda a equipe pedagógica para que a interação seja fluida e inclusiva, promovendo um ambiente em que os alunos surdos possam se expressar livremente e se sentir acolhidos.

Os impactos dessas práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos surdos foram notáveis, refletindo-se em avanços significativos na compreensão, autonomia e interação social. A experiência evidenciou que, ao adotar o AEEB com estratégias estruturadas e recursos adaptados, os alunos surdos conseguiram desenvolver habilidades linguísticas e acadêmicas de maneira mais eficiente e personalizada. Além disso, o AEEB contribuiu para fortalecer a autoestima dos alunos, que passaram a se sentir mais integrados ao ambiente escolar e seguros para explorar o conhecimento.

Assim, o relato de experiência apresentado reforça a necessidade de que o AEEB seja consolidado como uma política educacional fundamental, presente de forma integrada e contínua nas práticas pedagógicas das instituições de ensino. A implementação eficaz do AEEB demanda apoio institucional, formação contínua de professores em Libras e acesso a recursos pedagógicos adaptados, aspectos essenciais para que o processo de inclusão seja real e transformador.

Por fim, espera-se que esta experiência inspire outras instituições de ensino a investir em práticas de educação bilíngue e acessível, respeitando a

diversidade cultural e linguística dos alunos surdos e promovendo uma educação que seja realmente inclusiva. Esse relato demonstra que o AEEB, quando realizado com planejamento, recursos e apoio, transforma o ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Mazini: ABPEE, 2015.

BRASIL. **Lei 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2019-2022/2021/lei/l14191.htm.

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: 26/10/2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - **Institui a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação e expressão**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso em: 07 out. 2024.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2007.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. **Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas.** Revista Cocar, Belém, v. 10, p. 52-72, 2016.

SEE/SME, Natal. **Atendimento Educacional Especializado Bilíngue da Rede Municipal de Ensino do Natal Destinado aos Estudantes Surdos: criação, implantação e funcionamento.** Natal. abril de 2023.

THOMAZ, M. M. et al. **Interação entre a família e a criança/adolescente com deficiência auditiva.** Revista CoDAS. São Paulo, v. 32, n. 6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/zLsgYXC4ZJM7rXXqxSywSpy/?lang=pt> Acesso em: 26 out. 2024.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA VOLTADAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Lucilene Lima dos Santos Vieira¹

Thiago Silva Araújo²

Laíse de Jesus Leal Costa Sousa³

RESUMO

Biologia é uma disciplina que permite a oferta de diversos recursos para ampliar o conhecimento dos estudantes de forma prática, dinâmica e envolvente. Entretanto, no que diz respeito à perspectiva da inclusão no Ensino de Biologia, existem entraves para promover o acesso de forma adequada aos estudantes com deficiência. Dentre estes, a cegueira se caracteriza pela acuidade visual igual ou menor que 0,05 e apresenta a necessidade de uso dos sentidos remanescentes como olfato e tato. Dessa forma, as abordagens e adaptações utilizadas precisam levar em conta as condições e preferências apresentadas pelo discente ao explorar tais sentidos. Este trabalho objetivou propor diferentes meios para o Ensino de Biologia voltadas a estudantes com deficiência visual de segundo ano do Ensino Médio, no IFPI, Campus Picos. Sendo assim, algumas estratégias foram utilizadas, sendo elas: 1. Adaptação de recursos didáticos utilizando recursos diversos; 2. Uso de materiais e textos em Braille; 3. Visita ao Jardim didático-sensorial do Campus. Entre os conteúdos selecionados estão Fisiologia (sistema reprodutor) e biodiversidade, contemplando elementos morfológicos de Bactérias, Protistas, Fungos, Animais e Plantas. Em fisiologia foi possível acessar material do Instituto Benjamin Constant.

1 Professora EBTB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, Campus Picos, Doutora em Botânica, lucilene.vieira@ifpi.edu.br;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, thiagoara935@gmail.com;

3 Especialista em Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, laise.leal@ifpi.edu.br.

Para o entendimento sobre as Bactérias, foi desenvolvido um modelo didático dos tipos mais comuns. Para o auxílio nos conteúdos relativos aos protistas, fungos e animais, elaboramos desenhos táteis. Com relação ao estudo dos vegetais, realizou-se coleta e processamento de plantas para confecção de exsicatas e uma exposição com plantas frescas. Para cada conteúdo apresentado, utilizou-se resumos transcritos em Braille, em colaboração com uma escola da rede estadual. E, por sua vez, o jardim didático-sensorial como uma ferramenta na qual a estudante com deficiência visual teve acesso ao espaço externo com intuito da ampliação dos sentidos. Assim, esperamos que tais ferramentas contribuam positivamente para o processo de ensino-aprendizagem em Biologia. .

Palavras-chave: Alunos cegos, Biologia, Ensino Médio, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Todas as pessoas têm igual direito ao acesso à Educação, especialmente quando o público em questão diz respeito às pessoas com deficiência, de acordo com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

A ideia de uma educação pública de qualidade vem sendo abordada há um bom tempo, entretanto, a aplicabilidade dessa educação tem se tornado um desafio, visto que, engloba não apenas uma boa explicação e auxílio do corpo docente, mas também a utilização de recursos. Ao se tratar de Educação Especial, o ponto de vista diminui ainda mais, contemplando a ausência de experiência com a área, além de recursos adaptados nas escolas. Contudo, é de suma importância essa Educação, sendo prevista e ditada na Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em que aponta que Pessoas com Deficiência possuem o direito ao acesso também à educação de qualidade (BRASIL, 1996).

Com relação ao Ensino de Biologia, segundo Rodrigues e Cruz (2019) há diferentes recursos que os professores podem usar para tornar a aula mais dinâmica e atraente, contribuindo para a aprendizagem e a motivação dos alunos. Para Pereira et al. (2023) o uso de modelos didáticos atua como uma ponte mediadora entre a realidade do aluno e o pensamento do professor, estruturando e organizando o conhecimento de forma eficaz e levando maior entendimento ao discente. Corroborando com esses dados também está o trabalho de Nicola e Paniz (2016), evidenciando a necessidade e importância de diversificação dos recursos no ensino de Ciências e Biologia.

Como já mencionado, existem dificuldades em tornar o ensino de Biologia acessível para estudantes neurotípicos, e essa questão fica ainda mais complexa quando falamos de estudantes neuroatípicos. Nesse sentido, as dificuldades extrapolam o Ensinar Biologia e chegam até a questão da formação dos professores, que durante a graduação não tiveram disciplinas específicas sobre educação inclusiva (Dias; Silva, 2020).

Muitos dos conteúdos de Biologia exigem um certo nível de abstração dos estudantes e solicita que a imaginação entre em cena, dessa forma a elaboração e uso de modelos didáticos auxiliam nesse entendimento (Marquei, 2018). Para muitos estudantes, entre eles, os que possuem dificuldades na aprendizagem por conta de transtornos do neurodesenvolvimento, por exemplo, apresentam

essa dificuldade no entendimento de tais conteúdos e a implementação de recursos didáticos voltados para estes discentes é necessária (Mantoan, 2005).

Buscando uma aprendizagem que seja igualitária para todos, Vaz et al. (2012) reafirma que a adaptação de materiais para alunos com deficiência visual deve estar alinhada com os objetivos do processo de inclusão escolar, que busca proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Neste sentido, este trabalho teve por objetivo elaborar materiais didáticos voltados ao Ensino de Biologia para estudantes com deficiência visual, relativos aos conteúdos do segundo ano do Ensino Médio.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza aplicada. Ademais, seu método é qualitativo por se tratar de um trabalho feito em uma turma de segundo ano do ensino médio em Administração, com ênfase em uma estudante com cegueira total, não apenas levando o conhecimento para os discentes, mas também despertando o interesse através da interação entre os alunos e o ambiente/estudo e promovendo inclusão a estudante que necessita de adequações/adaptações no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho foi realizado no IFPI - *Campus Picos*, na Cidade de Picos, região Centro-Sul do Estado do Piauí. A escola situa-se em área urbana, recebendo estudantes de diversas outras cidades que fazem parte da região do Vale do Guaribas.

A fim de uma busca com êxito para o trabalho em sites de referência, utilizou-se como descritores: Ensino de Biologia e inclusão; estudantes com deficiência e ensino de Biologia; metodologias para o ensino de Ciências/Biologia e Inclusão; tendo esses pontos como bases, pôde-se fazer um aprofundamento nos assuntos de biologia: Ensino de Botânica para alunos com deficiência visual; metodologia de ensino para o estudo de fungos, bactérias e protistas.

Para melhor compreensão dos conteúdos abordados em sala, foram elaboradas estratégias voltadas para a elaboração de recursos didáticos, tais como:

1. Adaptação de recursos didáticos utilizando recursos diversos - foram utilizados materiais como massinha de modelar, arame, papel tipo cartão A4, papel sulfite A4, linhas diversas (lã, cordão, linha de costura),

- cola - branca, de silicone e de isopor, plantas secas e plantas frescas, E.V.A. (etileno e acetato de vinil).
2. Uso de materiais/imagens e textos em Braille – o Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do *Campus* dispõe de alguns materiais que foram adquiridos mediante contato com o Instituto Benjamin Constant, dentre os quais foram utilizados os esquemas referentes à Sistema Reprodutor/Genital masculino e feminino. São imagens em relevo com sua respectiva legenda em braille. Os resumos das aulas de Biologia foram transcritos para o Braille através de uma colaboração com uma escola estadual de Picos, na qual a docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desta escola gentilmente fazia essa transcrição.
 3. Visita ao Jardim didático-sensorial do *Campus* - a escola conta com diversos jardins, mas um, em específico, foi planejado para aulas práticas de Biologia, contemplando também a abordagem sensorial, especialmente voltado para tato, visão e olfato, sendo assim, uma ferramenta na qual a estudante com deficiência visual teve acesso ao espaço externo com intuito da ampliação dos sentidos. Consta de uma organização baseada em pneus dispostos como vasos, com locais temáticos, tais como: área dos cactos, área das PANCS (Plantas Alimentícias Não-Convencionais), área das plantas aromáticas, como manjerição e hortelã. Com relação ao estudo dos vegetais, realizou-se coleta e processamento de plantas (Mori et al., 1989) para confecção de exsicatas e uma exposição com plantas frescas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação constitui um desafio atual para toda comunidade escolar. Dentre os documentos que substanciam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva está a Declaração de Salamanca que destacou o acesso à educação como direito fundamental de todos e expôs a necessidade de os governos assumirem compromisso com esse grupo de pessoas (UNESCO, 1994). No Brasil, temos como referências de movimentação para implementação dos preceitos instituídos nesta declaração a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que traz em seu texto a garantia

de acesso aos educandos por meio de currículo e recursos que atendam às suas necessidades, a Política Nacional De Educação Especial (PNEE) que fornece as diretrizes para instituição da educação inclusiva considerando as diferentes necessidades apresentadas pelos alunos e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que traz a educação como “direito da pessoa com deficiência segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Percebe-se por meio desses documentos que para efetivação da educação inclusiva há inegavelmente a necessidade de, a partir do conhecimento que se tem sobre o aluno e suas especificidades, fornecer materiais e recursos que proporcionem acesso intelectual igualitário para que se possa efetivar as práticas pedagógicas inclusivas. Sem o sentido da visão, as pessoas cegas utilizam o mecanismo de compensação no qual as vias colaterais são estimuladas e progredem para que o desenvolvimento aconteça tal qual ocorre em pessoas videntes (Vygotsky, 2007) utilizando especialmente os sentidos do tato e olfato. Cada disciplina e conteúdo exigirá uma apresentação diferente, orientando-se mais para um ou outro sentido remanescente na qual além do Braille, utilizará o tato como via colateral propondo uma didática multissensorial onde são explorados texturas, relevos e formas.

A deficiência visual é tipificada pelo Decreto 11.063/2022 que a apresenta de diferentes formas e a caracteriza como cegueira total quando a acuidade visual for igual ou menor que cinco centésimos no melhor olho, baixa visão que ocorre quando a acuidade visual está entre três décimos e cinco centésimos no melhor olho e quando a soma do campo visual em ambos os olhos é igual ou menor que sessenta graus (BRASIL, 2022). Para cada um desses tipos de deficiência visual haverá necessidade de adaptação e elaboração de materiais distintos que devem considerar como esta, se manifesta e que exigências sua natureza propõe. Deve-se ressaltar que além da apresentação da deficiência visual no aluno há as próprias preferências deste quanto ao uso dos sentidos, que serão recrutados, bem como dos materiais utilizados. Considerando esses aspectos o uso de uma metodologia específica e individualizada equipara todos os alunos da sala de aula proporcionando ao discente cego, pleno acesso e desenvolvimento acadêmico (Primo; Pertile, 2022).

De acordo com Alves et al. (2022) é evidente a necessidade de implementar um modelo didático mais dinâmico, que desperte o interesse dos discentes quanto aos conteúdos propostos em sala de aula, principalmente se tratando do Ensino Médio que, por sua vez, é de complexo entendimento por parte dos

alunos, podendo destacar em Biologia, os assuntos de microbiologia, botânica e genética.

Ampliando a perspectiva sobre Ciências e a necessidade de implementação de estratégias e metodologias que promovam mais inclusão, Ribeiro e Lisboa (2022) discutem como as Ciências da Natureza são uma área de conhecimento em que existem particularidades como a linguagem científica, os conceitos, a representação por modelos, a expressão dos fenômenos em linguagem matemática, as experimentações, entre outros, tornando-se, dessa forma, mais complexa a aprendizagem para estudantes com deficiência e necessidades específicas.

Na biologia há uma necessidade ampla e urgente para implementação de estratégias que possibilitem o maior acesso dos estudantes com deficiência aos conteúdos, sobretudo aos que demandam maior potencial de abstração por parte dos discentes (Bielski; Kovalski, 2021).

Stella e Massabni (2019), em trabalho de revisão bibliográfica, realizaram uma busca relativa aos trabalhos acadêmicos encontrados sobre recursos didáticos apropriados para a educação inclusiva em Biologia entre os anos de 2007 e 2016, destacando 18 trabalhos, dos quais 17 eram voltados para estudante com deficiência visual. Estes autores destacam que:

No ensino de Ciências Biológicas são desenvolvidos conteúdos que abordam a natureza macroscópica e microscópica dos seres vivos e suas estruturas. A fim de auxiliar no processo de aprendizagem de ambas, tem-se como opção o uso de recursos didáticos que ampliam as estruturas e permitem seu tratamento, tais como modelos que buscam estimular a reflexão em torno da tridimensionalidade das estruturas, dos componentes, dos ciclos e afins, presentes no conteúdo das Ciências Biológicas. (Stella; Massabni, 2019. p. 358)

Entre os trabalhos de ensino de Biologia voltados para elaborar materiais didáticos para deficientes visuais, destacam-se os que abordam a temática da célula especialmente a eucariótica, que demonstra tanto as estruturas celulares, quanto o núcleo e os processos de divisão celular, como a mitose, por exemplo (Lopes; Almeida; Amado, 2012; Paulino; Vaz; Bazon, 2011). Também é possível observar formas alternativas e atrativas para trabalhar este conteúdo, como desenvolvido por Marques (2012) que propôs aos estudantes a elaboração de recursos didático comestíveis para o estudo de biologia celular.

O estudo de organismos microscópicos também demanda maior atenção e necessidade de elaboração de materiais que facilitem a compreensão por parte dos estudantes com deficiência visual, tendo em vista que, na maioria das vezes são utilizados aparelhos de microscopia eletrônica para visualização, quando a estrutura e os recursos permitem tal acesso. Dessa forma, elaborar material didático acessível sobre este componente curricular facilita o acesso a tais informações para os estudantes dentro desta especificidade (Alves et al., 2022; Tavares et al., 2022).

Silva (2021), realizando mapeamento e análise de publicações relacionadas à Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências, apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs), entre 2011 e 2019 observou que as publicações estão voltadas para quatro categorias que englobam: concepção dos professores e caracterização dos avanços na educação inclusiva, formação inicial e continuada de professores, metodologias e recursos no processo de ensino e aprendizagem e análise das publicações sobre a temática. Neste trabalho, a autora evidencia ainda a necessidade de desenvolvimento de trabalhos sobre a temática e aprofundamento nestas discussões.

Em revisão recente, Silva (2024) destaca os avanços da inclusão pedagógica no ensino de Biologia, especialmente no que diz respeito aos avanços em tecnologias assistivas e em políticas públicas que garantam o acesso e manutenção dos estudantes deficiências e com necessidades específicas, porém ressalta que ainda há lacunas referentes à formação específica de professores para a inclusão e ainda há necessidade de recursos pedagógicos adaptados.

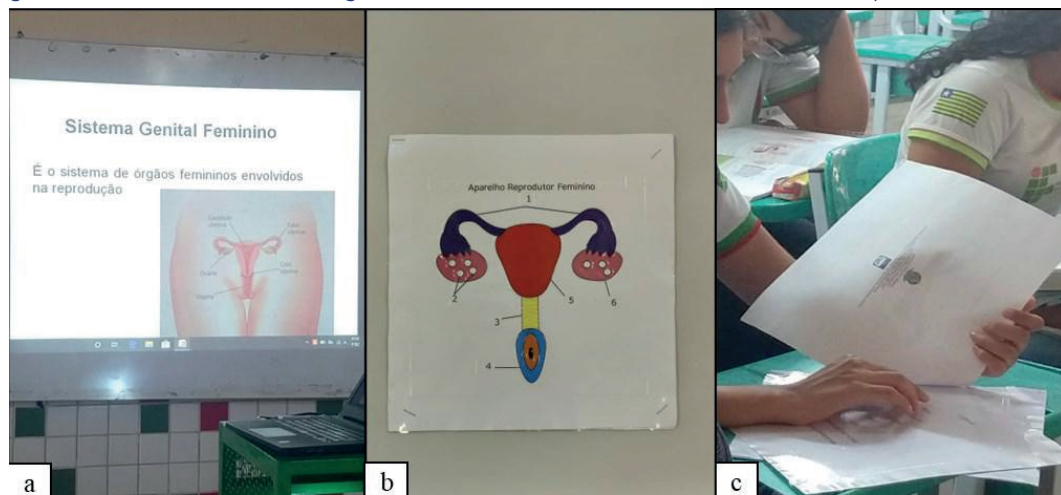
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho propõe o uso de diferentes recursos didáticos multissensoriais que foram explorados durante as aulas de biologia as quais esteve presente uma aluna cega. Destaca-se o fato de que os materiais criados foram aceitos pela aluna e pelos demais colegas tornando os conteúdos atrativos para toda a turma e exemplificando a aplicação do Desenho Universal da Aprendizagem-DUA (Zerbato; Gonçalves, 2018).

Durante as aulas de Biologia, alguns conteúdos foram selecionados com a finalidade de serem adaptados para uma melhor apresentação à estudante com deficiência visual, como descrito na metodologia. A seguir serão apresentados os resultados para cada bloco de conteúdos já mencionados.

Para cada aula a estudante teve acesso à resumos do conteúdo transcritos para o Braille, bem como, para o conteúdo de fisiologia humana, sistema reprodutor masculino e feminino, teve acesso à material disponibilizado pelo Instituto Benjamin Constant (Figura 1).

Figura 1. Aula sobre o sistema reprodutor/genital humano voltada, com materiais voltados à estudantes com deficiência visual: a. Detalhe para o sistema genital feminino em apresentação de powerpoint para toda a turma; b. material com imagem em relevo e legenda em braille sobre sistema reprodutor/genital feminino; c. estudante cega acessando o material em Braille sobre sistema reprodutor feminino.



Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

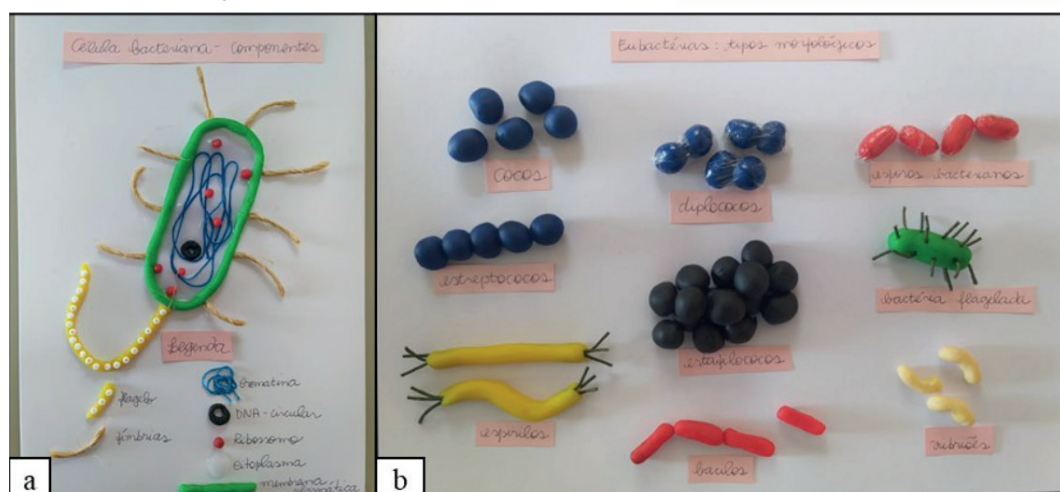
O estudo de fisiologia humana é de extrema importância para que o estudante perceba como o nosso corpo funciona. Araújo et. al. (2021) desenvolveram modelos didáticos para o sistema nervoso, e de acordo com a avaliação do docente dos estudantes com deficiência visual para qual os modelos foram apresentados, os materiais foram adequados e propiciaram boa visualização para estudantes com baixa visão e boa percepção tátil para os estudantes cegos.

No presente trabalho, a estudante cega mencionou que o material utilizado para representar o sistema reprodutor feminino atendeu seu propósito, no qual a discente conseguiu perceber de forma tátil as estruturas componentes deste sistema. Stella e Massabni (2019) elaboraram um modelo didático para explicar o processo de fecundação, utilizando como base o E.V.A., com destaque para a estrutura do sistema reprodutor feminino. Basso et al. (2012) desenvolveram recurso multissensorial como estratégia de metodologia adicional ao estudo do sistema reprodutor feminino, seus constituintes, gametogênese, fecundação e fases do desenvolvimento embrionário, apresentando as estruturas com

materiais diversificados para melhor a interação dos estudantes cegos com o conteúdo abordado.

Para o melhor entendimento sobre as bactérias, foi desenvolvido um modelo didático dos tipos mais comuns (Figura 2). Neste momento, foram explicadas as características morfológicas de cocos, bacilos e espirilos e suas variações com o uso da massa de modelar.

Figura 2. Modelo didático referente ao estudo das bactérias com materiais voltados para estudantes com deficiência visual: a. Componentes principais de uma bactéria. b. modelo didático de tipos morfológicos de bactérias: cocos, diplococos, estreptococos, estafilococos, espirilos, esporos bacterianos, vibriões, bactéria flagelada.



Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

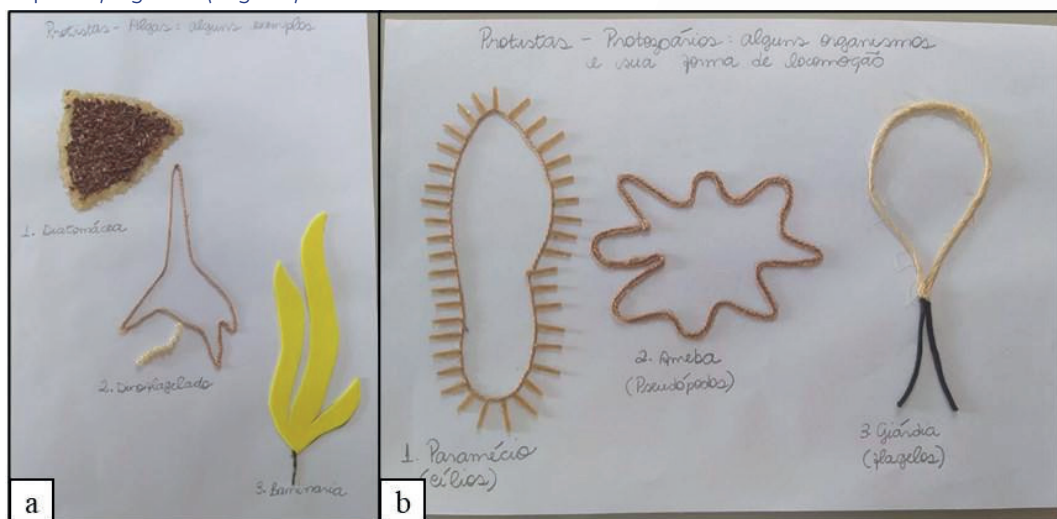
Alguns trabalhos apontam a contribuição de modelos didáticos para o ensino de conteúdos que envolvem o conteúdo de Microbiologia (Alves et al., 2022; Tavares et al., 2022). De acordo com Alves et. al. (2022), a construção e uso de modelos didáticos referentes à morfologia de bactérias mostrou-se como ferramenta importante para a aprendizagem desse conteúdo por estudantes de uma escola pública em Floriano, Piauí. Para Tavares et al. (2022) os modelos didáticos são ferramentas importantes para o ensino aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Para o auxílio nos conteúdos relativos aos protistas, fungos e animais, elaboramos desenhos táteis, que facilitam a compreensão especialmente quando são elaborados dos diversos materiais.

No que diz respeito ao estudo dos protistas, o foco maior esteve voltado para os principais grupos de protistas - algas e protozoários, com destaque para

as macroalgas e os protozoários mais conhecidos como o paramécio, a giárdia e a ameba, destacando seus apêndices locomotores - cílios, flagelos e pseudópodos, respectivamente (Figura 3). Tavares et al. (2022) apresentam modelos didáticos diversos para explicar as características básicas e trazer alguns exemplos de organismos que fazem parte do reino Protista, com destaque para as algas filamentosas e unicelulares e suas diferenças, bem como representando também a forma de locomoção dos protozoários (cílios, flagelos e pseudópodos).

Figura 3. Desenhos táteis relativos ao estudo dos protistas com materiais voltados para estudantes com deficiência visual - algas e protozoários: Alguns exemplos de algas - Diatomácea, dinoflagelado e laminária. b. Alguns protozoários e suas estruturas de locomoção - Paramécio (cílios), ameba (pseudópodos) e giárdia (flagelos).



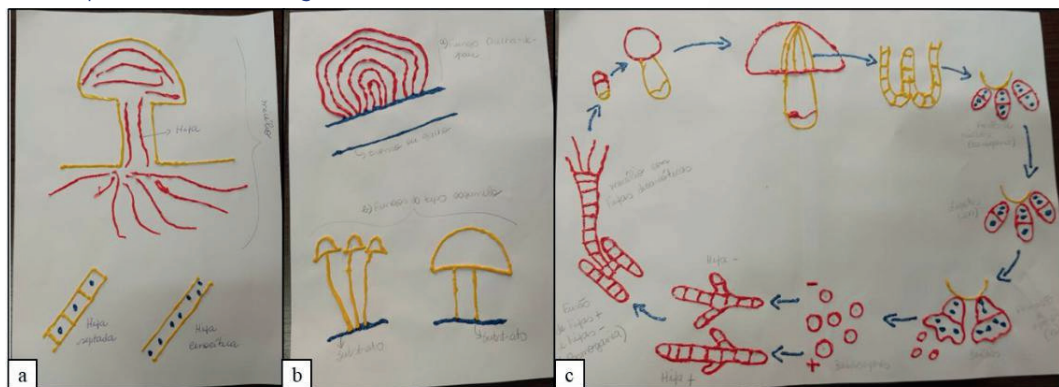
Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

Com relação aos fungos (Figura 4), foi elaborado um desenho tátil que buscou evidenciar as estruturas básicas dos fungos, bem como um esquema de reprodução. Tavares et al (2022) destacam em um de seus modelos didáticos, os fungos saprófitas, presentes em alimentos estragados, por exemplo, trazendo como informação que estes organismos atuam como decompositores, além de outros aspectos importantes deste grupo de seres vivos.

O estudo dos grupos iniciais dos animais é importante para acompanhar os avanços evolutivos do grupo. Foram apresentados esquemas táteis de organismos pertencentes a dois grupos: Porífera (esponjas) e Cnidários (corais, águas-vivas, caravela-portuguesa). Para as esponjas, o objetivo foi apresentar alguns representantes e as formas estruturais - leuconóide, asconóide e sico-

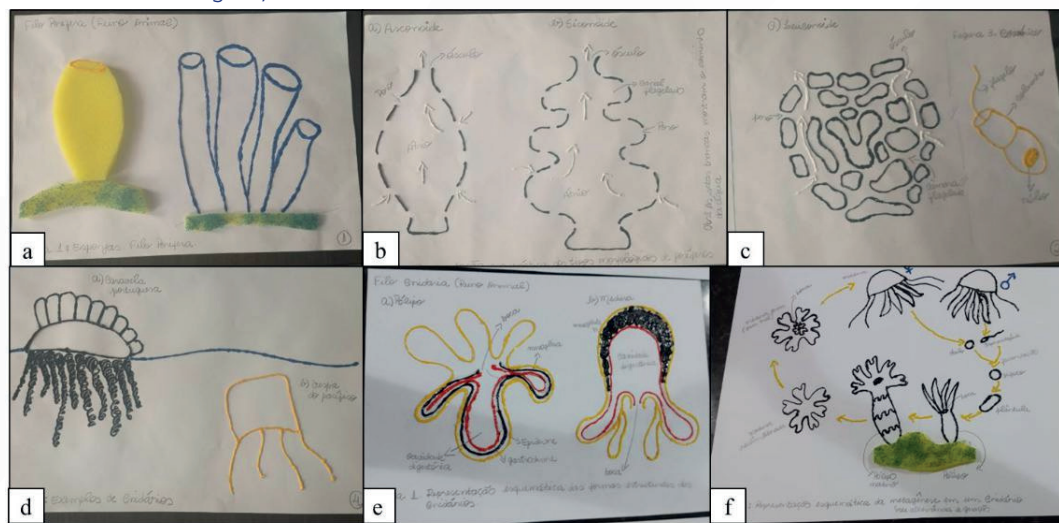
nóide, explicando como é o fluxo de deslocamento da água ao longo dos poros presentes na parede do corpo destes animais. Com os cnidários, o foco foi estudar as formas estruturais - pólipo e medusa, bem como entender um pouco como ocorre sua reprodução (Figura 5).

Figura 4. Desenhos táteis relativos ao estudo dos fungos com materiais voltados para estudantes com deficiência visual - a. Estrutura do Micélio e hifas cenocíticas e septadas. b. Exemplos de fungos. c. Ciclo reprodutivo de um fungo.



Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

Figura 5. Desenhos táteis relativos ao estudo dos animais - poríferos e cnidários com materiais voltados para estudantes com deficiência visual: a. Exemplos de poríferos conhecidos como esponjas; b - c - tipos morfológicos de porífera - asconóide, siconóide e leuconóide, coanócito célula especial. d. Exemplos de Cnidários - Caravela portuguesa e vespa do mar; e. Tipos morfológicos de Cnidários - pólipo e medusa com destaque para a mesogleia e abertura de cavidade digestiva; f. Ciclo de vida com alternância de gerações em cnidários.



Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

Relacionado ao conteúdo de Botânica, foi possível trabalhar desde a coleta e processamento de material botânico, apresentando dados sobre as características dos diversos grupos de plantas, bem como expor as plantas frescas para maior percepção tátil da aluna (figura 6).

Ensinar os conteúdos relacionados à Botânica, de acordo com Ursi et al. (2018) demandam ter o conhecimento necessário e o encantamento pela área, uma vez que é uma temática muitas vezes negligenciada por grande parte dos professores.

Figura 6. Aula sobre as plantas: prática e teórica voltadas para estudantes com deficiência visual: a. Coleta da planta; b - c. Prensagem e secagem da planta; d. Exsicata pronta; e. Plantas frescas para evidenciar os órgãos vegetais.



Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

No Ensino de Botânica, algumas dificuldades foram trazidas por Trevisan e Andrade (2021), tais como: pouco acesso a recursos didáticos na escola, acesso praticamente restrito aos livros didáticos e conteúdo descontextualizado.

Também são citadas questões como a negligência na exposição dos conteúdos de Botânica e dificuldades relatadas pelos educadores em desenvolver atividades atrativas para os estudantes (Barbosa; Ursi, 2021; Barbosa; Ursi, 2022). Embora devamos deixar claro que esses dados são para o público estudantil em geral, sem informações específicas para estudantes com necessidades específicas e/ou deficiências.

Ainda sobre as plantas, um trabalho recente traz uma modificação importante a respeito de um termo antes muito utilizado: “cegueira” botânica, para trabalhar a questão na qual as pessoas deixaram de atribuir importância aos vegetais. Dessa forma, para evitar o uso de termos capacitistas, Ursi e Salatino (2022) substituem “cegueira” botânica por impercepção botânica.

Como estratégia para promover uma aula mais dinâmica e interessante, foi possível conduzir a turma ao jardim didático-sensorial da escola (figura 7). Este espaço foi desenvolvido em momento anterior, fruto de um projeto de extensão voltado para atender demandas de aulas de Biologia para todos os alunos e que apresenta grande potencial para atender estudantes com deficiência e necessidades específicas.

Figura 7. Visita ao jardim didático-sensorial voltada para estudante com deficiência visual: a. Vista geral do jardim didático-sensorial do IFPI Campus Picos. b. Visita da turma da estudante cega, momento em que tiveram interação com o espaço.



Fonte: elaborada pelos autores, 2024.

Souza et al. (2021) descrevem a importância de jardim sensorial como ferramenta didática e de inclusão, uma vez que trabalham esta temática no Instituto Federal Catarinense (IFC) e proporcionam a visita ao espaço do jardim no Campus para alunos atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE). Dessa forma, estes estudantes tiveram acesso, acompanhados pelas professoras responsáveis, de materiais que promoveram maior aprendizagem através de estratégias multissensoriais.

De forma geral, os trabalhos que propõem promover inclusão aos estudantes com deficiência, especialmente voltados para estudantes com deficiência visual, vêm apontando questões como a precariedade da formação de professores voltadas para a educação inclusiva, falta de estrutura na escola e o currículo não adaptado (Araújo et al., 2021; Bielski, J.; Kovalski, 2021), dessa forma as políticas públicas não conseguem cumprir tudo aquilo que propõem no papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho demonstra a importância de apresentar diferentes estratégias para o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual, desde a adaptação de recursos didáticos, uso de textos em Braille e a visita a um jardim didático-sensorial dentro da escola.

Os materiais utilizados são de baixo custo, facilitando ainda mais o processo de ajuste, tendo em vista que são acessíveis e promovem a percepção das estruturas voltadas para os conteúdos de interesse, proporcionando maior entendimento dos assuntos abordados em sala de aula. Um fato interessante foi a possibilidade de apresentar tais recursos para toda a sala, uma vez que, por se tratar de uma estratégia adicional, despertou o interesse de todos da turma.

Com relação aos textos transcritos em Braille, percebeu-se que, além do momento da aula, na qual a estudante ouvia todo o conteúdo ministrado em sala de aula, a mesma também acessava o conteúdo em Braille (que era um resumo da aula) e, dessa forma, havia o reforço de tudo que foi falado.

Sair de sala é uma prática que desperta o engajamento dos estudantes de forma geral, pois atividades ao ar livre são sempre reportadas como de grande interesse por parte dos discentes. Dessa forma, foi muito interessante perceber o ânimo e o interesse dos estudantes de forma geral, e em especial, da estudante cega ao conseguir perceber texturas, odores e interagir com o ambiente e a turma, de forma diferente do habitual que normalmente ocorre apenas dentro da sala de aula.

Diversos estudos vêm apontando para várias demandas ainda existentes no ensino de Biologia voltadas aos estudantes com deficiência e necessidades específicas, muitas destas discussões estão voltadas para a elaboração de recur-

tos didáticos e outras estratégias que possibilitem o processo de inclusão de forma real e cotidiana, em sala de aula. Com isso, esperamos contribuir para que os trabalhos continuem sendo desenvolvidos a fim de colaborar com práticas pedagógicas inclusivas de forma prática e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. A. S.; MENDES, T. K. C.; ARAÚJO, M. S.; LEITE, A. S. Construção e uso de modelo didático no ensino de morfologia das Bactérias. **ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 12, n. 2., p. 38-50, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/download/685/400>. Acesso em: 10 out. 2024.

ARAÚJO, J. G.; COSTA, A. P.; SOUZA, A. K.; ARAÚJO, C. G. MELO, C. A. R.; FERREIRA, R. S.; PINHEIRO, R. S. Ensino de biologia para alunos com deficiências visuais: Relato de experiência e contribuições na formação docente. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 26, n. 1, p. 138-159. 2021. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2637. Acesso em 08 set. 2024.

BARBOSA, P. P.; URSI, S. Motivação de Professores para a Aprendizagem sobre Botânica: Reflexões a Partir de um Curso de Formação Continuada a Distância. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 42-64, mar./2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/10400.2/10653>. Acesso em: 17 mai. 2024.

BARBOSA, P. P.; URSI, S. Desafios ainda persistentes no Ensino de Botânica: explorando contextos e influências. In: PEDRINI, A. G.; URSI, S. **Metodologias para ensinar Botânica**. Rio de Janeiro: Editora Letra Capital. p. 26 - 55. 2022.

BASSO, S. P. S.; CAMARGO, E. P.; DASCANIO, D.; ANJOS, P. T. A.; ALMEIDA, T. J. B. Material Didático Multissensorial: A Fecundação para Deficientes Visuais. In: IV ENEBIO e II EREBIO da Regional 4, **Atas do IV ENEBIO**, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6aff8a-71-5dba-4c69-b176-b3f7e3eeb6a0/content>. Acesso em: 10 out. 2024.

BIELSKI, J.; KOVALSKI, M. L. A inclusão de deficientes visuais no Ensino de Ciências. **ENEBIO: itinerários de resistência - pluralidade e laicidade no**

Ensino de Ciências e Biologia / Organizadores, Jaqueline Rabelo de Lima, Mario Cezar Amorim de Oliveira, Nilson de Souza Cardoso. - Campina Grande: Realize Editora, 5613 p. 2021. DOI: 10.46943/VIII.ENEBIO.2021.01.000. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 out. 2024

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.063, de 3 de janeiro de 2022. **Institui o Sistema Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (SNI) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jan. 2022. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11063.htm#:~:text=Estabelece%20os%20crit%C3%A9rios%20e%20os,IPI%20na%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20autom%C3%B3veis. Acesso em: 17 set. 2024.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: O que revelam os currículos dos cursos de Licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822/5236>. Acesso em: 20 set. 2024.

LOPES, N. R.; ALMEIDA, L. A.; AMADO, M. V. Produção e análise de recursos didáticos para ensinar alunos com deficiência visual o conteúdo de mitose: uma prática pedagógica no ensino de ciências biológicas. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/41>. Acesso em: 04 de ago. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é, por quê e como fazer. São Paulo: Moderna, 2005.

MARQUES, K. C. D. Modelos didáticos comestíveis como uma técnica de ensino e aprendizagem de biologia celular. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v7.n2.a3177> Acesso 14 out. 2024.

MORI, S. A.; SILVA, L. A. M.; LISBOA, G.; CORADIN, L. **Manual de manejo do herbário fanerogâmico**. 2ª ed. Ilhéus : CEPLAC. 104 p.1989.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A Importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia. **Revista NEaD-Unesp**, vol. 2, n. 1, p. 355-381, 2016. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/a-importancia-da-utilizacao-de-diferentes-recursos-didaticos-4zu05iovfl.pdf> . Acesso em: 10 de set. de 2024.

PAULINO, A. L. S; VAZ, J. M. C.; BAZON, F. V. M. Materiais adaptados para ensino de biologia como recursos de inclusão de alunos com deficiência visual. In: **Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**, Londrina, 2011. Anais. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/063-2011.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

PEREIRA, M. G.; MOURA, C. N.; LUCENA, E. A. R. M.; SANTANA, S. M. Ensino médio e educação inclusiva: as percepções de professores de biologia sobre o uso de modelos didáticos como ferramentas educativas. **Revista ponto de vista**, Bahia, vol. 12, P 1-20, 2023. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16540>. Acesso em: 02 de out. de 2024

PRIMO, C. S.; PERTILE, E. B. Ciência e biologia para alunos cegos: metodologias de ensino. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 1, p. 256-277, Jan./Abril 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12501>>. Acesso em: 11 de outubro de 2024.

RIBEIRO, D. N. C.; LISBOA, G. T. C. A inclusão de alunos com deficiência e o ensino de ciências da natureza: uma análise da compreensão de professores da área sobre o trabalho colaborativo e a ação pedagógica. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/15402>. Acesso em: 14 out. 2024.

RODRIGUES, A. S.; CRUZ, L. H. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. **Revista eletrônica de pesquiseducu: Revista do programa de educação**, São Paulo, v. 11, n. 25, p. 413-425, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseducu/article/view/922>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SILVA, J. L. Inclusão e Ensino de Biologia: Desafios e Oportunidades na Educação de Estudantes com Necessidades Especiais. **Revista Científica Cognitionis**, v. 7, n. 2, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.38087/2595.8801.461>. Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, S. **Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências e Biologia: tendências dos trabalhos publicados no ENPEC no período de 2011 a 2019**. Encontro Nacional de Ensino de Biologia. 2021. ISBN: 978-65-86901-31-3. DOI: 10.46943/VIII. ENEBIO.2021.01.223. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, A. G.; PANIZ, V. L. F.; QUINTEIRO, S. C.; PEREIRA, B. A.; BARA, O.; LOURENÇO, B. C. Jardim sensorial como ferramenta didática e de inclusão. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, Blumenau, v. 8, n. 15, p. 129–150, 2021. DOI: 10.21166/rext.v8i15.1795. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/1795>. Acesso em: 23 set. 2024.

STELLA, L. F.; MASSABNI, V. G. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cKG-N5zGwbT9p5tZVXYCH5Nm/#>. Acesso em: 20 out. 2024.

TAVARES, D. G.; ANTONIO, H. P.; LIBARDI, H.; CARDOSO, P. G. Modelos didáticos como instrumento de inclusão em aulas práticas de microbiologia. **Revista docência do ensino superior**, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/39531>. Acesso em: 10 out. 2024.

TREVISAN, I.; ANDRADE, J. S. Recursos no ensino de botânica e a aprendizagem de conteúdos. E-book **VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II SCEB**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74573>>. Acesso em: 14 set. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais.** Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024

URSI, S.; BARBOSA, P.P.; SANO, P.T.; BERCHEZ, F.A.S. **Ensino de Botânica:** conhecimento e encantamento na educação científica. Ensino de Ciências, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 7- 24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0002>. Acesso em: 03 ago. 2024.

URSI, S.; SALATINO, A. Nota Científica - É tempo de superar termos capacitistas no ensino de Biologia: impercepção botânica como alternativa para “cegueira botânica” . **Boletim de Botânica**, São Paulo, Brasil, v. 39, p. 1–4, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9052.v39p1-4. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/bol-bot/article/view/206050>. Acesso em: 03 set. 2024.

VAZ, J. M. C.; PAULINO, A. L. S.; BAZON, F. V. M.; KIILL, K. B.; ORLANDO, T. C., REIS, M. X.; MELO, C. Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Minas Gerais, vol. 12, n. 3, p. 80-105, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571666025005>. Acesso em: 24 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, A. P., GONÇALVES M. E. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2., p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611004>. Acesso em 11 out. 2024.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OPERACIONALIZAÇÃO DA ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM DISCENTES SURDOS

Aline Mendes Medeiros¹
Silvana Maria Moura da Silva²

RESUMO

A inclusão de discentes surdos na Educação Superior depende de vários fatores, perpassando desde o acesso às informações até as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes para a permanência deles na instituição. O presente artigo teve como objetivo geral analisar a operacionalização da acessibilidade comunicacional nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal do Piauí. Tratou-se de uma pesquisa descritiva, exploratória, documental, de campo por meio de estudo de caso, de abordagem qualitativa, realizada com 7 docentes do curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais, compreendendo 4 do sexo feminino e 3 do masculino, sendo 1 deles surdo. A idade média dos participantes variou de 26 a 47 anos. Na coleta de dados as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas e os dados submetidos à análise de conteúdo. Os resultados mostraram que os docentes operacionalizavam a acessibilidade comunicacional por meio de materiais digitais acessíveis e apoio profissional. A maioria dos docentes apresenta especialização e fluência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), fato que possibilitou a utilização da mesma como meio principal de comunicação para operacionalizar a acessibilidade comunicacional. Conclui-se que a acessibilidade comunicacional é um aspecto em

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, alinemedeiros@ufpi.edu.br;

2 Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicologia (UFSCar). Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, silvana.moura@ufma.br.

desenvolvimento nas práticas pedagógicas dos docentes do curso analisado, mas alguns pontos ainda precisam ser ampliados e descritos nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Inclusão, Educação superior, Acessibilidade comunicacional, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A inclusão na Educação Superior é um processo que implica reflexões, aprendizagens e a superação de dificuldades. Com a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, a universidade precisa enfrentar uma série de desafios. Valentini (2012) discorre sobre o papel das universidades ao criarem serviços de apoio aos discentes com necessidades educativas especiais, confirmando o movimento educacional em direção à construção de instituições e de uma sociedade mais inclusiva.

A inclusão de discentes surdos na Educação Superior depende de vários fatores que perpassam desde o acesso às informações até as práticas pedagógicas que serão aplicadas pelos docentes com eles para sua permanência na instituição.

Ressalta-se que os discentes surdos possuem uma especificidade linguística associada à sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que segundo a Lei nº 10.436/2002 é “um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos das comunidades das pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002). Por meio dela os estudantes têm acesso aos diversos tipos de informação, além de possibilitar a comunicação entre docentes e discentes surdos (Araújo, 2020).

Para que essas práticas sejam acessíveis, é necessário que haja a acessibilidade comunicacional que é definida por Sasaki (2005, p. 23):

Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Para que os discentes surdos e sua especificidade linguística sejam respeitadas, é necessário que haja uma política que considere as diferenças e olhe mais especificamente para esse público. É necessária a participação das pessoas surdas para que elas apontem as diferenças e como elas deverão ser organizadas e dispostas no currículo (Quadros, 2003).

Alguns autores destacam aspectos relacionados a prática pedagógica docente que deve ser adequada para o atendimento das necessidades espe-

cíficas do público surdo. Ribeiro (2017) destaca estudos sobre a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos e a mediação pedagógica realizada pelo próprio docente da sala de aula como formas de favorecerem a aprendizagem do estudante surdo na educação superior. Ullman *et al.* (2020) destacam sobre o potencial da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Pletsch *et al.* (2020) ressaltam alguns materiais didáticos de responsabilidade do professor a serem utilizados nas atividades de ensino como o envio dos materiais para serem traduzidos pelos intérpretes de Libras.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 dispõe sobre a obrigatoriedade da utilização de legendas ou outras ferramentas que auxiliem as pessoas com deficiência a compreenderem informações disponibilizadas de forma online, por meio de subtítulo de legenda oculta, janela com intérprete de LIBRAS e audiodescrição (Brasil, 2015a).

Outras características a serem consideradas na inclusão de alunos surdos na Educação Superior é o aspecto visual com a utilização das imagens, pois também servem de recurso linguístico e são características culturais que marcam o seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo das pessoas surdas (Quadros, 2000). Outras autoras que colaboram com a temática da experiência visual dos surdos como um artefato cultural são Perlin e Strobel (2008) e discutem o papel primordial da visão como meio de comunicação para estes sujeitos que se utilizam dela para compreensão de tudo que acontece ao redor deles, considerando expressões faciais e corporais dos seres vivos, as imagens e tudo aquilo que pode ser captado pelos olhos.

A disciplina de LIBRAS é obrigatória nos cursos de Licenciatura, sendo incluída nos Projetos Pedagógicos desses cursos e nos demais cursos de bacharelado como disciplina optativa, conforme o art. 3º, parágrafo § 2º do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei da LIBRAS nº 10.436/02 (Brasil, 2005).

Segundo Quadros (1997), na proposta bilíngue, a LIBRAS deve ser a L1, a primeira língua da criança surda brasileira e a língua portuguesa deve ser a L2, sua segunda língua. As línguas de sinais têm papel importante no processo educacional das pessoas surdas. A LIBRAS é a L1 e língua natural dos surdos, pois evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo e deve ser a língua de instrução nas instituições educacionais, que servirá como base para a comunicação e desenvolvimentos social, cognitivo e educacional deles (Gesser, 2009).

O intérprete de Libras, também, é um profissional que facilita essa comunicação entre surdos e ouvintes, como regulamenta na Lei nº 12.319/2010 a

profissão do Tradutor e Intérprete da LIBRAS (Brasil, 2010) e é ressaltado nas pesquisas de Ansay (2009) e Chiacchio (2014), justificando sua função como profissional e a promoção do diálogo entre surdos e ouvintes.

Considerando esses fatores e a perspectiva de um crescente aumento dessa demanda de discentes surdos na Educação Superior, o interesse pela temática, justifica-se em razão da prática da pesquisadora como docente da Educação Superior, por ministrar o componente curricular Língua Brasileira de Sinais e buscar envolver os discentes das licenciaturas no processo de formação docente voltado para a prática pedagógica comprometida com a inclusão de discentes surdos.

Pretende-se responder à seguinte questão norteadora: como ocorre a operacionalização da acessibilidade comunicacional nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no Curso de Letras – LIBRAS da Universidade Federal do Piauí (UFPI)?

Este estudo tem como objetivo geral analisar a operacionalização da acessibilidade comunicacional nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no Curso de Letras – LIBRAS da UFPI.

METODOLOGIA

A pesquisa originária deste capítulo foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HU/UFMA) e aprovada através do Parecer Consubstanciado nº 5.235.284, atendendo aos requisitos da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) envolvendo seres humanos.

Em relação ao percurso metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, pesquisas descritiva, exploratória, de campo e o delineamento com o estudo de caso. Richardson (1999, p. 90) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”, de tal forma que seja possível fazer inferências e constatar a partir das falas dos participantes os fatores que competem à nossa investigação.

A pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a

formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 27-28).

Quanto ao procedimento da pesquisa, foi escolhida a pesquisa de campo com o objetivo de verificar o fenômeno educativo que acontece na Educação Superior, na qual os participantes estão inseridos. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 189) o “interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”.

O estudo de caso é caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2008, p. 57), tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Os docentes participantes da pesquisa foram denominados de D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7. Participaram desta pesquisa 7 (sete) docentes, 4 (quatro) são do gênero feminino e 3 (três) do masculino, sendo 1 (um) deles surdo. A idade média dos participantes variou de 26 a 47 anos. Ressalta-se que seis deles são formados em Licenciatura, em áreas diversas: Pedagogia, Geografia, Letras – Português, Letras – LIBRAS e Matemática; três são bacharéis, em áreas como: Administração de Empresas, Letras – LIBRAS, Ciências Contábeis e em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos.

Dos 7 (sete) docentes, 3 (três) deles têm formação tanto em licenciatura quanto em bacharelado. Há 6 (seis) docentes com especialização nas áreas de LIBRAS e 1 (um) deles, além da especialização em LIBRAS é especialista em Educação Especial. Em relação à pós-graduação em nível de mestrado há 3 (três) mestres em Letras, 1 (um) em Letras: Linguística e Teorias Literárias e 1 (um) em Interpretação e Tradução em LIBRAS e Matemática. Em nível de doutorado, 2 (dois) são doutores em Letras e Linguística, e outros 2 (dois) estão com doutorado em andamento. Apenas 1 (um) dos 7 (sete) docentes não têm formação na área de Educação Especial.

O tempo que lecionam na Educação Superior variou de 2 a 15 anos e, especificamente, em relação a ministrarem aulas para alunos surdos na UFPI a duração compreendeu entre 7 meses a 12 anos.

As disciplinas ministradas pelos docentes são diversas como Língua Brasileira de Sinais I, II e III; Literatura Nacional I e II; Literatura Surda, Produção de Materiais Didáticos, Ensino de LIBRAS: teoria e prática, Literatura em língua

Portuguesa, Literatura e Tecnologia, Sociolinguística, Estudos Surdos I e II e Trabalho de Conclusão de Curso.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sediado em Teresina – PI em função dos seguintes aspectos: por ser a maior universidade pública do Piauí; por ajudar no crescimento dos índices de produção intelectual e projetar referências de posição e liderança regional; por oferecer cursos de licenciatura; por ser pioneira na implantação do Curso de Letras – LIBRAS e favorecer a difusão da LIBRAS na universidade; por apresentar um número relevante de discentes surdos em instituição de Educação Superior no Estado do Piauí; e por oferecer políticas de acesso e permanência dos discentes com deficiência por meio do Núcleo de Acessibilidade (NAU) da UFPI, como a disponibilização de intérpretes.

As entrevistas foram realizadas de forma remota, considerando a Resolução nº 15/2020 do Conselho Universitário da UFPI que estabeleceu a suspensão do calendário acadêmico, em decorrência da decretação da pandemia do novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Universidade Federal do Piauí, 2020), respeitando a Lei 14.040/2020 do Governo Federal, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade (Brasil, 2020), reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Assim, em razão da Resolução nº 15/2020, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meios eletrônicos, possibilitando interação síncrona.

A coleta de dados referente às entrevistas foi realizada de forma remota, via *Google Meet* por causa da pandemia do *Corona Vírus Disease 2019* (COVID-19), iniciada em 2020 no Brasil, período de início da coleta dos dados.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma remota, via *Google Meet* por causa da pandemia do COVID-19, entre 19 de fevereiro a 28 de abril de 2022, correspondendo ao período 2021.2. Nesse período, a UFPI, seguia como regra a Resolução CEPEX/UFPI nº 101, de 15 de julho de 2021, que regulamentou normas em caráter excepcional para a oferta de componente curricular, no formato remoto, em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID-19 para os períodos 2021.1, 2021.3 e 2021.2 (Universidade Federal do Piauí, 2021). As aulas presenciais recomeçaram apenas no período 2022.1 e tiveram início em 20 de junho de 2022, tendo por base

a Resolução CEPEX/UFPI nº 271 de 10 de maio de 2022, por este motivo as entrevistas foram realizadas de forma remota.

As entrevistas foram realizadas em dias e horários previamente marcados com os participantes, via plataforma *Google Meet*, conforme a conveniência de cada um, sendo as mesmas agendadas para informá-los sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e para que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Posteriormente, fez-se a transcrição literal das entrevistas, com o intuito de extrair o maior número de informações sobre a temática. Após a obtenção de dados, as respostas foram organizadas por eixos de aproximação temática, subdivididos em correspondência à acessibilidade comunicacional por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Na entrevista semiestruturada, questionou-se aos docentes o que seria acessibilidade comunicacional para eles e após a análise das respostas obtiveram-se as subcategorias: comunicação sem restrições e materiais traduzidos/adaptados.

A subcategoria **comunicação sem restrições** foi caracterizada pelas falas dos 5 docentes: D1, D2, D3, D4 e D6, conforme exposto a seguir:

*Não haver barreiras, não haver ruídos para que o aluno, no caso o surdo possa compreender, isso implica **usar Língua de Sinais**, mas não somente isso, **usar de recursos que facilitem a compreensão de conteúdos e práticas**, de uma prática que permita que eles compreendam melhor (D1, grifo nosso).*

*Acessibilidade comunicacional é prover de recursos, de meios que você consiga atender ao público, no caso dos surdos **a língua de sinais** [...] (D2, grifo nosso).*

*É você garantir o direito à comunicação entre os interlocutores, entre os indivíduos, **é você conseguir possibilitar que as pessoas consigam se comunicar de maneira livre**, de expressar suas opiniões, de se expressar de maneira geral sem restrições, sem limitações, acho que isso é a garantia da acessibilidade comunicacional (D3, grifo nosso).*

*Pensando na realidade, professor ouvinte e aluno surdo, a acessibilidade comunicacional **é quando eu possibilito ao meu aluno acesso a informações que quero transmitir a ele**. No contexto geral, eu acho que é a acessibilidade comunicacional também parte dessas possibilidades onde as pessoas já têm mais acessibilidade nas informações. [...] Ela precisa ter uma acessibilidade comunicacional que lhe dê segurança nas informações que ela recebe (D4, grifo nosso).*

Dentro da esfera acadêmica que é o foco, a acessibilidade comunicacional parte mesmo dessa questão de **dar validade à própria língua de sinais** (D6, grifo nosso).

Observou-se que os docentes D1, D2, D3, D4 e D6 descreveram que a acessibilidade comunicacional está atrelada às possibilidades promovidas por eles aos seus alunos, de forma que não haja barreiras na comunicação e possibilite receber, de forma clara, as informações necessárias para sua formação e dentro dessas possibilidades está descrita a utilização e validação da LIBRAS.

As respostas dos docentes corroboram com a descrição dada por Sassaki (2005), quando afirma que a acessibilidade comunicacional acontece quando não há barreiras na comunicação interpessoal, face a face e nesse quesito cita a língua de sinais como um dos meios para possibilitar a comunicação, além da acessibilidade na comunicação escrita, em livros, revistas, apostilas e na comunicação virtual.

Assim, a LIBRAS é o principal e mais adequado meio de comunicação para os discentes surdos como consta na Lei da Libras (Brasil, 2002), que ao terem acesso à língua de sinais desde a infância, desfrutarão da possibilidade de desenvolver o sistema linguístico que lhes dará base para compreensão dos conhecimentos básicos de comunicação e desenvolvimento cognitivo de forma mais adequada.

A subcategoria relacionada aos **materiais traduzidos/adaptados** teve a frequência nas falas de dois professores D5 e D7, conforme verificou-se:

[...] quando eu preparo meu PowerPoint eu tenho que pensar e ter o cuidado de dizer o que é o discurso para esse aluno, então muitas vezes eu tenho que ir lá no dicionário, ou no dicionário de análise do discurso, no dicionário de Língua Portuguesa o conceito de discurso. [...]. Então eu acredito que para eu dar essa acessibilidade comunicacional e dar acesso a esse discente surdo eu tenho que ir desdobrando alguns conceitos e esses conceitos estão na minha fala (D5).

Eu percebo que não há muita acessibilidade comunicacional dentro da UFPI, sempre há necessidade de ter o profissional intérprete de LIBRAS e as questões de tradução também são muito importantes, as traduções relacionadas aos materiais didáticos, por exemplo, o ouvinte ele tem a acesso a leitura do material didático, mas caso esse material didático também esteja na língua de sinais, seria mais interessante também para o surdo e para o ouvinte.[...] textos que estejam escritos também em SingWriting, também há necessidade de informação porque tem muitas coisas que na UFPI não tem legendagem (D7).

As falas dos docentes D5 e D7 demonstraram a necessidade da disponibilização de materiais traduzidos em língua de sinais para a promoção da acessibilidade comunicacional. O D5 citou que utiliza o *PowerPoint* e que realiza a descrição, cuja tradução para a LIBRAS é feita pelo intérprete. Ressalta-se que este professor oralizava durante a aula para seus alunos surdos e que mesmo não sendo descrito na sua resposta, tinha o apoio do intérprete, pois não sabia se comunicar em LIBRAS.

O D7 relatou a inexistência dessa acessibilidade em diversos materiais, como os livros que deveriam ser traduzidos em LIBRAS e a necessidade de textos escritos em *SingWriting*, por ser a modalidade escrita da língua de sinais, além da legendagem dos vídeos. Ressaltou, também, que o profissional intérprete sempre era solicitado para fazer essa mediação, mas que em algumas situações se os materiais fossem traduzidos, não haveria essa demanda.

As falas dos docentes se complementaram e trouxeram características relativas à definição de Sassaki (2005), quando trata de propostas que possibilitam a comunicação, por meio da adequação dos instrumentos utilizados nas aulas, sobretudo aqueles adequados para os discentes surdos e relacionados à visualização de imagens, vídeos traduzidos em LIBRAS ou com legenda, e a escrita da língua de sinais.

Como discutido anteriormente, a aprendizagem dos surdos ocorre de forma visual, sendo a LIBRAS o principal meio para que ela se efetive, pois representa um sistema linguístico de natureza visual-motora, como descrito na Lei nº 10.436/2002, na Lei da LIBRAS. Ressalta-se que, segundo a Lei, a LIBRAS não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Por isso, os discentes surdos não podem ser isentos de aprender a utilizá-la, pois é a língua majoritária do Brasil, a língua aprendida e utilizada pelos alunos brasileiros desde a escola (Brasil, 2002).

As imagens, também, serviam de recurso linguístico, pois sabe-se que os surdos têm características culturais que marcam o seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo. Conforme Quadros (2000) a cultura surda é considerada como uma cultura visual. Ressalta-se que a temática da experiência visual dos surdos como um artefato cultural é discutida por Perlin e Strobel (2008), destacando o papel primordial da visão como meio de comunicação para os mesmos perceberem os aspectos de tudo que acontece ao redor deles, por meio de expressões faciais e corporais dos seres vivos, as imagens e tudo aquilo que pode ser captado pelos olhos.

Embora o intérprete não seja um meio de comunicação, é um profissional que facilita essa comunicação entre surdos e ouvintes, como descrito na Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da LIBRAS (Brasil, 2010) e nas pesquisas de Ansay (2009) e Chiacchio (2014), justificando sua função como profissional e a promoção do diálogo entre surdos e ouvintes.

A respeito da legendagem dos vídeos, está prevista na LBI nº 13.146/2015, artigo 67 a obrigatoriedade da utilização de legendas ou outras ferramentas que auxiliem as pessoas com deficiência a compreenderem informações disponibilizadas de forma online, por meio de subtitulação de legenda oculta, janela com intérprete de LIBRAS e audiodescrição. Além de ser responsabilidade do poder público, como descrito no artigo 73, a promoção da capacitação de tradutores e intérpretes da LIBRAS (Brasil, 2015).

Ao pensar na realidade comunicativa dos surdos é importante lembrar que está relacionada aos meios visuais e, sobretudo, à utilização da língua de sinais que deveria ser a língua materna do surdo e o primeiro idioma deles. Porém, na maioria dos casos não é, considerando que primeiramente eles têm contato com a aprendizagem da língua portuguesa e depois, em alguns casos, são colocados em contato com a língua de sinais ou LIBRAS, mas ressalta-se que em todos os espaços onde os alunos surdos estiverem, há necessidade de profissionais intérpretes, professores fluentes em LIBRAS e materiais traduzidos para a língua de sinais (Brasil, 2002).

Pelas respostas dadas pelos docentes, nota-se que a maioria das informações sobre a forma de comunicação utilizada com os discentes surdos, leva os docentes a utilizarem informações visuais. Dessa maneira, considerando a especificidade linguística dos discentes surdos e a necessidade de utilizar recursos visuais com o propósito de favorecer as experiências visuais, que são a base do pensamento e da linguagem dos surdos, pode-se dizer que os docentes possuem um olhar mais específico sobre a forma como os surdos compreendem o mundo (Quadros, 2003).

Os docentes foram questionados, também, a respeito dos meios de comunicação utilizados por eles na prática pedagógica com os discentes surdos, obtendo-se a subcategoria: LIBRAS.

A categoria **LIBRAS** está presente na fala dos 7 docentes e estão dispostas a seguir:

[...] em sala de aula antes da pandemia eu levava muitos slides e tentava fazer gráficos, tentava colocar ilustrações, audiovisual, vídeo, mas no

remoto não funcionou bem, pois como **ministro aula em LIBRAS**, dando um ou outro suporte em língua oral para os ouvintes eles disseram que a imagem ficava reduzida quando tentava compartilhar slides [...] (D1, grifo nosso).

No caso do aluno surdo eu trabalho com **vídeos, recursos imagéticos**, [...] se eu não encontro vídeos que já possuem tradução eu mesmo **tra-duzo os vídeos** (D2, grifo nosso).

[...] em alguns momentos eu opto por **eu ministrar a aula em língua de sinais e os intérpretes fazem a tradução** para o português e em outros momentos eu dou aula em português e os intérpretes fazem a interpretação em língua de sinais, eu faço de forma híbrida (D3, grifo nosso).

Nas minhas aulas eu tenho **intérpretes**, elas são ministradas por mim [em língua Portuguesa], mas são traduzidas pelo intérprete. Então diretamente na aula eu não vou sinalizar para os alunos surdos, mas eles têm livre acesso a mim, para perguntar, tirar dúvidas então eu os deixo cientes disso [...] (D4, grifo nosso).

Eu procuro usar **imagens**, procuro saber se já tem algum trecho **de uma obra traduzido** (D5, grifo nosso).

Primeiramente ministrar as próprias disciplinas de LIBRAS utilizando **a língua de sinais** até para dar essa assistência maior para as pessoas surdas, então o primeiro instrumento é o instrumento linguístico utilizado para essa prática (D6, grifo nosso).

Primeiro eu **gravo o material em língua de sinais**, as vezes eu coloco **legenda** ou retiro vai depender do contexto da atividade (D7, grifo nosso).

Nas falas dos sete docentes aparece a utilização da LIBRAS como característica comum, embora utilizem mecanismos diferentes. Os docentes D1, D3, D4 e D6 empregavam a LIBRAS como forma de comunicação direta ou com o apoio do profissional Intérprete que faz a tradução também em LIBRAS, enquanto os professores D2, D5 e D7 ao utilizarem vídeos traduzidos ou gravados em língua de sinais, também estão sendo coerentes com o aspecto linguístico ideal para a comunicação dos discentes surdos, pois a LIBRAS é a língua materna e língua de instrução desses sujeitos, conforme Gesser (2009) e Quadros (1997).

As línguas de sinais têm papel importante no processo educacional das pessoas surdas e ao considerar a aquisição da linguagem, segundo a proposta bilíngue descrita por Quadros (1997), a LIBRAS deve ser a L1, a primeira língua da criança surda brasileira, e a língua portuguesa deve ser a L2, sua segunda língua. Considerando a LIBRAS como L1 e como língua natural dos surdos, pois evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo e deve ser a língua de instrução nas instituições educacionais, que servirá como base para a comunica-

ção e desenvolvimentos social, cognitivo e educacional desses sujeitos (Gesser, 2009).

Assim, apesar de a LIBRAS não ser a primeira língua dos docentes participantes da pesquisa, pois a maioria é ouvinte e trabalhar com discentes surdos, utilizava meios de comunicação para a visualização da mensagem e a LIBRAS estava presente tanto na comunicação direta, face a face, quanto por meio de materiais audiovisuais, o que fortalecia a comunicação entre docentes e discentes.

Os docentes também foram questionados sobre o modo como operacionalizam a acessibilidade comunicacional com os discentes surdos e desta questão tem-se duas subcategorias: materiais digitais acessíveis e apoio profissional.

A subcategoria denominada **materiais digitais acessíveis** é formada pelas falas dos docentes D1, D2, D4, D5 e D7 que operacionalizavam a acessibilidade comunicacional, por meio da disponibilização de materiais digitais acessíveis e, dentre eles, estavam a criação de glossários, vídeos em LIBRAS, atividades disponibilizadas pelas plataformas Youtube, Google Forms e sínteses de aulas, oportunizadas via plataforma Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA), como observam-se nas falas:

*Para surdos e ouvintes, eu **criei glossários**, eu passava uma lista de sinais mais específicos na área de gramática, linguística para as intérpretes e elas me enviaram as fotos, e assim criei uma lista deles, **coloquei no drive e mandava links** (D1, grifo nosso).*

*Nas disciplinas que eu ministrei no Letra – LIBRAS para surdos além do **intérprete** que tinha na sala para me auxiliar muitas vezes eu invertia com intérprete **eu passava a sinalizar** para aquele aluno surdo que por ventura não tinha entendido um trecho da aula, ou fazer uma **síntese da aula e utilizava o SIGAA como uma plataforma para disponibilizar esse conteúdo acessível** (D2, grifo nosso).*

*Primeiro eu procurei entender que eu tenho alunos surdos na sala, então a minha **construção de materiais** também é pensada nesses alunos para eles entenderem melhor, porque nem sempre o **intérprete** está ali à disposição, por isso eu digo que **eu também me coloco nesse lugar porque eles podem se dirigir a mim** (D4, grifo nosso).*

*Eu operacionalizo dessa forma que eu comecei te falando, sempre procuro encontrar **imagens** [...] E eu gosto também, como exemplo de procurar algum **resumo em LIBRAS, então eu trago os vídeos** (D5, grifo nosso).*

*[...] às vezes eu gravava a aula e mandava, às vezes também fazia atividades pelo **YouTube, pelo Google Forms**, fazia vídeos e colocava imagens, colocava alternativas, então eu usei várias estratégias porque a metodo-*

logia utilizada no sistema remoto é diferente da metodologia utilizada no presencial e as vezes os alunos não tinham como me responder pelo celular e a maioria não tem computador [...] (D7, grifo nosso).

As falas dos docentes conduziram à percepção de que várias são as formas de operacionalizar ou promover a acessibilidade comunicacional, e que esta forma não se restringe somente por meio da LIBRAS em si, mas por meio de materiais em vídeos, de plataformas acessíveis, através da disponibilização de materiais para os discentes em forma de glossários com as imagens e os sinais, além de se colocarem à disposição dos discentes surdos.

Araújo (2020) destaca que a comunicação entre docentes e discentes só ocorre por meio da língua de sinais com o intermédio do intérprete de LIBRAS. Destaca, ainda, que a maioria dos docentes não está capacitada para atender as necessidades educacionais específicas dos alunos, que permeia principalmente pela utilização da LIBRAS de forma direta entre docentes e discentes.

A respeito da diversidade de materiais e de torná-los acessíveis para os discentes surdos Pletsch *et al.* (2020) consideram que os docentes devem planejar atividades diversificadas, devido à heterogeneidade dos discentes, além de sempre terem o cuidado de que os materiais estejam traduzidos ou interpretados em LIBRAS, que tenham legendas e que possibilitem aos surdos a leitura labial quando necessário, além de utilizarem ambientes virtuais e avatares em LIBRAS. Considerando os diversos meios citados, as respostas dos docentes levam a acreditar que a operacionalização da acessibilidade comunicacional acontece por meio de recursos que valorizam a utilização da língua de sinais.

A subcategoria **apoio profissional** é composta pela descrição dos docentes D3, D6 e D7 que operacionalizavam a acessibilidade comunicacional com o apoio profissional do intérprete de LIBRAS, quando o próprio professor sinalizava para o aluno durante a aula, no momento em que propiciava atividades diagnósticas para considerar o que os discentes já sabiam ou ao possibilitar que os alunos tirassem dúvidas por meio de vídeos em LIBRAS, de conversas via Instagram ou WhatsApp, como descrito nas falas a seguir:

*Nesse caso da operacionalização das acessibilidades, a própria instituição UFPI assegura, porque sempre vai ter os **intérpretes** presentes em sala de aula exatamente para garantir que haja a acessibilidade comunicacional, seja para os surdos ou seja para os ouvintes (D3, grifo nosso).*

*Eles têm a escolha se vai ser a **professora sinalizando ou o intérprete**. E em questão de dúvidas ou alguma reclamação, por eu ser fluente na língua de sinais eles já fazem essa **comunicação** diretamente comigo*

*através de **Telegram ou WhatsApp** e se comunicam através da própria língua de sinais, [...] (D6, grifo nosso).*

*Em relação a didática, antes de iniciar e ministrar o conteúdo eu finjo que eu não sei nada, eu ponho os **alunos para sinalizar**, pergunto coisas pra eles, a didática é diferente, para cada aluno há a necessidade de estratégias diferentes porque alguns já tem o contato e fluência com a língua de sinais, outros não (D7, grifo nosso).*

Mais uma vez, fica nítido o papel dos profissionais que trabalham com discentes surdos nas universidades e o quanto a formação na área de LIBRAS concede a eles a competência para utilizar a sua fluência na língua para se comunicarem, sem barreiras, com os discentes surdos, conforme descrito no Decreto nº 5.626/2005, artigos 4 e 17, que tratam, respectivamente, sobre a formação de docentes para o ensino de LIBRAS e da formação do tradutor intérprete de LIBRAS (Brasil, 2005). Outro autor que corrobora com a temática é Ribeiro (2017) que destaca em sua pesquisa sobre a mediação pedagógica realizada por professores e intérpretes de LIBRAS, e o papel profissional deles ao reconhecerem a diferença linguística dos discentes surdos, ao utilizarem a língua de sinais e os recursos visuais de forma a ajudar os discentes surdos a compreenderem as atividades, para que eles sejam capazes de realizá-las sozinhos, posteriormente.

Ullman *et al.* (2020) escrevem sobre os desafios e oportunidades do potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para pessoas com deficiência na América Latina e Caribe. Esses autores tratam sobre as TICs, por meio do uso de *softwares*, internet, aplicativos, sites e aparelhos móveis e como essas tecnologias têm influenciado de forma positiva as vidas social e educacional das pessoas com deficiência.

Em relação às TICs utilizadas com pessoas surdas destaca-se a presença de tradutores humanos e, também, de tecnologias com esse mesmo objetivo, a exemplo do Serviço de Retransmissão de Vídeo, no qual a pessoa surda faz uma ligação para intérpretes de plantão que servem de intermediário entre uma pessoa surda e outra ouvinte. Cita-se que as TICs podem servir de equalizadores na educação e que a utilização da Internet, de sites e aparelhos móveis como os celulares possibilitam a troca de mensagens instantâneas por meio de textos, e-mails e chamadas de vídeo (Ullman *et al.*, 2020). Tais aspectos destacados corroboram com as falas dos docentes que destacam a utilização das tecnologias para se comunicarem de forma presencial e remota com os discentes, algo ainda mais necessário no período de aulas remotas que ocorreram entre

2020 e 2022, em função da pandemia da COVID-19. A formação profissional de docentes e intérpretes de LIBRAS na área de educação especial facilita a comunicação e possibilita a inexistência de barreiras no ensino e na aprendizagem dos discentes (Brasil, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a acessibilidade comunicacional é uma ferramenta necessária para a inclusão de discentes surdos na Educação Superior. A respeito dos achados da pesquisa inferiu-se que no âmbito mais geral da UFPI essa acessibilidade é ofertada em alguns setores estratégicos como no Departamento do Curso de Letras – LIBRAS, no NAU da UFPI e em alguns eventos quando há a presença de professores fluentes em Língua de Sinais e dos intérpretes de LIBRAS.

Dos quinze docentes que compõem o Colegiado do Curso de Letras – LIBRAS, sete participaram da pesquisa, sendo que uma característica dos docentes deste curso é que a maioria deles tem formação específica na área de educação especial e em LIBRAS e, por isso, utilizavam a LIBRAS como meio de comunicação, respeitando os aspectos linguísticos dos estudantes surdos. Dos sete docentes participantes, apenas um não utilizava a LIBRAS diretamente com os discentes surdos, mas este tinha o apoio do profissional intérprete para fazer essa mediação durante as atividades acadêmicas.

Constatou-se, no decorrer desta pesquisa, que a acessibilidade comunicacional no âmbito da UFPI é realizada de forma setorial, que os docentes e profissionais mais qualificados para trabalharem com os discentes surdos estão no Departamento do Curso de Letras – LIBRAS, pois a maioria dos docentes tem formação específica em LIBRAS e para o ensino de discentes surdos, e no NAU que atende alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e possui o intérprete de LIBRAS como mediador entre surdos e ouvintes.

Devido à maioria dos docentes apresentar especialização e fluência em LIBRAS, possibilitou a utilização da mesma como meio principal de comunicação para operacionalizar a acessibilidade comunicacional. Conclui-se que a acessibilidade comunicacional é um aspecto em desenvolvimento nas práticas pedagógicas dos docentes do curso analisado, mas alguns pontos ainda precisam ser ampliados e descritos nos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

ANSAY, Noemy Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186614/ANSAY%20Noemy%20Nascimento%20%28dissertação%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 5 out 2024.

ARAÚJO, Maria Aparecida de Almeida. **Educação Inclusiva na Educação Superior**: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,Art. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF:

Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues. **Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro**. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* **Manual acessibilidade e desenho universal aplicado a educação superior**. Nova Iguaçu: ObEEc, 2020. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-DesenhoUniversal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-naEduca%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

QUADROS, Ronice Muller de. A estrutura da frase da língua brasileira de sinais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 1999, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

RIBEIRO, Sátilla Souza. **Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, [Brasília, DF], ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

ULLMANN, Heidi *et al.* Aproveitamento do potencial das tecnologias de informação e comunicação para pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe: desafios e oportunidades. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Acessibilidade e tecnologias**: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de informação e comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 15, de 1º de abril de 2020**. Estabelece a suspensão do Calendário Acadêmico 2020.1 e 2020.2 e dá outras providências. Teresina: UFPI, 2020. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Resolucao_CORONA_-_versao_SCONSUP_B20200403194841.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

VALENTINI, Carla Beatris. **Inclusão na educação superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul: Educus, 2012.

CURADORIA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA ACESSIBILIDADE: GUIAS, FERRAMENTAS E TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Juliana de Brito Marques do Nascimento²

José Rodrigues do Nascimento Neto³

Franciela Félix de Carvalho Monte⁴

RESUMO

A curadoria em educação, especialmente no contexto da Educação Inclusiva, é um processo detalhado de seleção, organização e avaliação de materiais educacionais voltados para a acessibilidade. Este trabalho foca na curadoria de Produtos Educacionais em cinco categorias principais: Guias de Boas Práticas em Acessibilidade, Ferramentas de Avaliação de Acessibilidade, Repositórios de Recursos Educacionais Acessíveis, Softwares e Aplicativos de Tecnologia Assistiva, e Plataformas de Aprendizagem Acessíveis. Guias de Boas Práticas, como o INDEX para Inclusão, fornecem estruturas abrangentes para instituições que desejam se tornar mais inclusivas, estabelecendo parâmetros para a adaptação de espaços e metodologias. Ferramentas de Avaliação de Acessibilidade, como o WAVE e EqualWeb, permitem identificar e corrigir barreiras em websites, facilitando o acesso digital para todos os usuários. Repositórios como o OER Commons e Bookshare oferecem vastos acervos de materiais educacionais projetados para serem acessíveis, permitindo que educadores encontrem e adaptem recursos para atender diversas necessidades de aprendizagem. Softwares e Aplicativos de Tecnologia Assistiva, como NVDA e JAWS, proporcionam autonomia a usuários com deficiên-

¹ Pesquisa financiada com bolsa de Mestrado da Capes.

² Mestre pelo Curso de Linguística da Universidade Federal do Ceará – CE, juliana.brito@ifce.edu.br;

³ Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte – PE, jose.rodriguesneto@upe.br;

⁴ Doutora pelo Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco – PE, franciela.monte@upe.br.

cias visuais, enquanto plataformas de aprendizagem acessíveis, como o Blackboard Ally, melhoram a acessibilidade de conteúdos digitais em ambientes educacionais. A metodologia utilizada envolve a definição de critérios, pesquisa e seleção dos materiais mais adequados, orientações para adaptação de planos de aula, e reflexão contínua sobre o público-alvo. Os principais resultados incluem a identificação de recursos eficazes para superar barreiras de acessibilidade e a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível para todos os estudantes. Deste modo, espera-se contribuir com a criação de ambientes e metodologias de ensino/aprendizagem mais inclusivas.

Palavras-chave: Curadoria educacional, Acessibilidade, Guias de boas práticas, Tecnologia assistiva, Aprendizagem inclusiva.

INTRODUÇÃO

A curadoria é definida como o processo de seleção, organização e gestão de informações e materiais, visando garantir sua relevância, acessibilidade e aplicabilidade em diferentes contextos (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015). Originalmente associada a museus e bibliotecas, a curadoria expandiu seu significado para incluir práticas educacionais e tecnológicas, com foco na criação de coleções de recursos adequados às necessidades específicas dos usuários (BHARGAVA, 2011). No contexto educacional, a curadoria de produtos pedagógicos tem se consolidado como uma prática essencial para a promoção de uma educação inclusiva e acessível. Na Educação Inclusiva, esse processo é fundamental, pois envolve a escolha e organização de materiais pedagógicos que favorecem uma aprendizagem significativa para estudantes com diferentes necessidades, eliminando barreiras de acesso ao conhecimento e promovendo a inclusão de alunos com deficiência em ambientes de ensino formal.

Segundo Vidal Vaz e Oliveira (2023), a criação e a atualização contínua de produtos educacionais são essenciais para atender às demandas pedagógicas de professores que trabalham com estudantes que possuem necessidades especiais. Tais produtos desempenham um papel crucial, tanto no suporte ao processo de ensino-aprendizagem quanto na adaptação contínua das práticas pedagógicas às necessidades individuais, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

A prática de curadoria educacional, conforme descrito por Cortella e Dimenstein (2015), vai além da simples seleção de materiais. Trata-se de um processo sistemático que integra conhecimento e prática docente, permitindo ao professor atuar como curador de seu próprio ensino. Nesse papel, o professor deve selecionar materiais adequados, distribuí-los de forma eficaz e complementar o conteúdo com recursos tecnológicos e midiáticos, potencializando o aprendizado. Esse processo é orientado por critérios claros, como a definição do tema, pesquisa de materiais, adaptação de planos de aula e uma reflexão contínua sobre as necessidades específicas dos estudantes.

Com base nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo realizar uma curadoria de produtos educacionais acessíveis, categorizados em cinco áreas principais: Guias de Boas Práticas, Ferramentas de Avaliação de Acessibilidade, Repositórios de Recursos Educacionais Acessíveis, Softwares e Aplicativos de Tecnologia Assistiva, e Plataformas de Aprendizagem Acessíveis.

Ao longo deste artigo, serão destacados os principais recursos educacionais identificados em cada categoria, com foco na criação de ambientes educacionais mais inclusivos e acessíveis.

A metodologia adotada para este estudo seguiu as etapas propostas por Cortella e Dimenstein (2015), que incluem a definição de critérios, pesquisa e seleção de materiais adequados, além da adaptação desses recursos a contextos educacionais inclusivos. A análise dos resultados permitiu identificar práticas eficazes para eliminar barreiras de acessibilidade em instituições de ensino. Este trabalho busca contribuir para a criação de ambientes educacionais inclusivos e para o desenvolvimento de metodologias que garantam acesso equitativo ao conhecimento para todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades.

METODOLOGIA

A pesquisa para a curadoria de produtos educacionais voltados para a acessibilidade foi de natureza qualitativa e descritiva, conforme os princípios metodológicos estabelecidos por Gil (2008), que destaca a relevância da pesquisa qualitativa para compreender fenômenos em seus contextos naturais. Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de explorar a complexidade das práticas pedagógicas inclusivas, permitindo uma análise detalhada e contextualizada dos materiais educacionais que atendem às diversas necessidades dos alunos. As técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, fundamentais para o desenvolvimento de Produtos Educacionais (PE) no campo da Educação Inclusiva, foram utilizadas de acordo com o que descrevem Vidal Vaz e Oliveira (2023).

A pesquisa foi conduzida em três etapas principais. A primeira envolveu a definição de critérios de seleção dos produtos educacionais, com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), conforme proposto por Rose e Meyer (2014), e nas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Esses critérios orientaram a busca por materiais pedagógicos capazes de eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, programáticas, metodológicas e naturais, assegurando a acessibilidade a todos os alunos. O DUA guiou a seleção de recursos que promovessem múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, visando atender às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

A segunda etapa consistiu em uma pesquisa bibliográfica e documental, conforme sugerido por Kripka et al. (2015), com o objetivo de mapear produtos educacionais em cinco categorias principais: Guias de Boas Práticas, Ferramentas de Avaliação de Acessibilidade, Repositórios de Recursos Educacionais Acessíveis, Softwares e Aplicativos de Tecnologia Assistiva, e Plataformas de Aprendizagem Acessíveis.

Na terceira etapa, os materiais educacionais selecionados foram analisados com base em critérios de relevância, confiabilidade e aplicabilidade no contexto da Educação Inclusiva, conforme a metodologia de curadoria descrita por Cortella e Dimenstein (2015), que enfatizam a curadoria educacional como um processo de articulação entre conhecimentos e práticas docentes. Os produtos que facilitam a aprendizagem de estudantes com necessidades especiais foram priorizados de acordo com sua capacidade de promover um ambiente acessível e inclusivo. A análise centrou-se na adaptabilidade dos materiais e em sua integração com as práticas pedagógicas, respeitando a diversidade dos alunos.

Durante todas as fases da pesquisa, as diretrizes éticas foram seguidas rigorosamente. Como o estudo não envolveu a coleta de dados de participantes humanos, não foi necessária a aprovação por comissões de ética. Todos os produtos e recursos analisados estão disponíveis publicamente e foram devidamente referenciados. Em consonância com Bhargava (2011), a curadoria de conteúdo baseou-se na identificação, organização e compartilhamento de materiais de alta qualidade, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível para todos os alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A curadoria de produtos educacionais no contexto da educação inclusiva é uma prática essencial que visa garantir o acesso equitativo ao conhecimento e promover uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou culturais. Segundo Cortella e Dimenstein (2015), a curadoria vai além da simples seleção e organização de materiais, sendo um processo contínuo de reflexão, adaptação e disseminação de conteúdos, que devem ser aplicados de forma eficaz em contextos pedagógicos inclusivos. Nessa perspectiva, o professor, ao atuar como

curador, não apenas seleciona materiais adequados, mas também organiza e articula o conhecimento de forma acessível e útil para a prática docente.

A educação inclusiva é respaldada por legislações e diretrizes nacionais e internacionais, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que assegura a acessibilidade como um direito fundamental, especialmente para pessoas com deficiência. Essa legislação estabelece a necessidade de adaptar ambientes, conteúdos e metodologias educacionais, a fim de garantir a participação plena de todos os alunos. Nesse contexto, a curadoria de produtos educacionais surge como uma estratégia crucial para a organização de recursos e práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e às sete dimensões da acessibilidade, conforme Sasaki (2019).

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolvido por Rose e Meyer (2014), baseia-se na neurociência cognitiva e promove a criação de ambientes educacionais que atendam à diversidade de formas de aprendizagem. O DUA fundamenta-se em três princípios: múltiplas formas de representação, múltiplas formas de expressão e múltiplas formas de engajamento. Esses princípios garantem que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso ao conteúdo educacional de maneira significativa. As múltiplas formas de representação asseguram que a informação seja apresentada por diferentes meios (visuais, auditivos, táteis), o que é essencial para incluir alunos com deficiências sensoriais e cognitivas. Já as múltiplas formas de expressão permitem que os estudantes demonstrem seu aprendizado por diversas vias (escrita, fala, uso de tecnologias assistivas), enquanto as múltiplas formas de engajamento consideram as motivações dos alunos, promovendo uma participação ativa no processo de aprendizagem.

Para que essas práticas se concretizem, é fundamental eliminar as barreiras de acessibilidade no ambiente educacional. Nesse sentido, as sete dimensões da acessibilidade, propostas por Sasaki (2019), são indispensáveis:

1. Arquitetônica: adapta espaços físicos para garantir a participação de pessoas com deficiência nas atividades educacionais;
2. Comunicacional: adapta meios de comunicação, como Libras, leitura ampliada e leitores de tela, para garantir que todos possam compreender e ser compreendidos;

3. Metodológica: adapta práticas pedagógicas e avaliações para atender à diversidade de estilos e necessidades de aprendizagem;
4. Instrumental: disponibiliza materiais e ferramentas acessíveis, como tecnologias assistivas e softwares educativos;
5. Programática: adapta normas e regulamentos institucionais para incorporar práticas inclusivas;
6. Atitudinal: elimina preconceitos e promove uma cultura de respeito e inclusão;
7. Natural: adapta ambientes naturais, como parques e jardins, para que sejam acessíveis a todos.

Essas dimensões são essenciais para desenvolver práticas educacionais inclusivas, em consonância com as exigências da Lei Brasileira de Inclusão e os princípios do DUA. A curadoria de produtos educacionais deve, portanto, considerar todos esses aspectos para garantir que os materiais selecionados sejam verdadeiramente inclusivos. Isso abrange não apenas ferramentas físicas, mas também recursos educacionais acessíveis, disponíveis em plataformas como OER Commons e Bookshare.

Recursos educacionais acessíveis são materiais projetados ou adaptados para atender às necessidades de alunos com diferentes tipos de deficiências. O OER Commons (2023), por exemplo, é um repositório público de Recursos Educacionais Abertos (REA), que oferece uma variedade de materiais pedagógicos adaptáveis. Esses recursos permitem que professores modifiquem conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos, promovendo uma abordagem personalizada de ensino. Já o Bookshare (2023), uma plataforma voltada para a acessibilidade de livros digitais, oferece conteúdos adaptados para pessoas com deficiência visual ou outras barreiras de leitura, disponibilizando formatos como áudio, Braille digital e texto ampliado.

Além disso, as ferramentas de tecnologia assistiva desempenham um papel crucial na curadoria de produtos educacionais acessíveis. Softwares como o NVDA (NonVisual Desktop Access) e o JAWS (Job Access With Speech) facilitam o acesso de alunos com deficiência visual a conteúdos digitais, permitindo que interajam de forma autônoma com o ambiente de aprendizagem (NVDA, 2023; JAWS, 2023). Da mesma forma, plataformas de gestão de aprendizagem, como o Blackboard Ally, integram funcionalidades de acessibilidade, possibilitando a

conversão de materiais para formatos acessíveis, como PDF, áudio e Braille eletrônico (BLACKBOARD ALLY, 2023).

Portanto, a curadoria de produtos educacionais acessíveis vai além da seleção de materiais. Ela exige uma análise crítica dos recursos disponíveis, adaptação dos mesmos para eliminar barreiras de acessibilidade e promoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos. Conforme ressaltam Vidal Vaz e Oliveira (2023), essa prática é essencial para assegurar que os produtos educacionais integrem teoria e prática de maneira inclusiva, garantindo que os alunos com deficiência sejam plenamente incluídos no processo de aprendizagem e alcancem sucesso acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A curadoria de produtos educacionais voltados para a acessibilidade identificou uma ampla gama de ferramentas e recursos direcionados à eliminação de barreiras no contexto educacional. Esses produtos foram classificados em cinco áreas principais: Guias de Boas Práticas, Ferramentas de Avaliação de Acessibilidade, Repositórios de Recursos Educacionais Acessíveis, Softwares e Aplicativos de Tecnologia Assistiva, e

Plataformas de Aprendizagem Acessíveis. A Tabela 1 resume os principais produtos educacionais curados, descrevendo suas funcionalidades e especificações.

Tabela 1: Curadoria de Produtos Educacionais voltados para a Acessibilidade

Categoria	Produtos Educacionais (PE)	Especificação
Guias de Boas Práticas	CAST (Center for Applied Special Technology)	Recursos e guias sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), promovendo práticas inclusivas.
	INDEX para Inclusão	Framework para autoavaliação e promoção de inclusão nas escolas.
	Norma ABNT NBR 9050	Normas técnicas para acessibilidade em edificações e espaços públicos.
	ADA Standards for Accessible Design	Diretrizes para garantir acessibilidade em edifícios e espaços nos EUA.

Categoria	Produtos Educacionais (PE)	Especificação
Ferramentas de Avaliação	WAVE (Web Accessibility Evaluation Tool)	Ferramenta que testa a acessibilidade de websites, identificando barreiras para usuários com deficiência.
	EqualWeb	Solução baseada em IA para tornar websites acessíveis sem a necessidade de programação.
Repositórios Educacionais	OER Commons	Repositório público de Recursos Educacionais Abertos (REA), com materiais acessíveis.
	Bookshare	Plataforma de livros digitais acessíveis, com formatos como áudio e Braille digital.
Softwares e Aplicativos	NVDA (NonVisual Desktop Access)	Leitor de tela gratuito e de código aberto para usuários com deficiência visual.
	JAWS	Leitor de tela avançado para deficientes visuais, que facilita a navegação em computadores.
	Dragon Naturally Speaking	Software de reconhecimento de voz que permite o controle por comando vocal para pessoas com mobilidade reduzida.
Plataformas de Aprendizagem	Blackboard Ally	Plataforma que converte materiais educacionais em formatos acessíveis, como áudio e PDF.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A análise dos produtos educacionais curados, à luz dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e das sete dimensões da acessibilidade propostas por Sasaki (2019), demonstra que essas ferramentas e recursos desempenham um papel essencial na promoção da inclusão em ambientes educacionais. Cada produto foi analisado com base em suas funcionalidades específicas e em como ele atende às necessidades de estudantes com deficiência, proporcionando múltiplas formas de acesso e participação na aprendizagem.

Os Guias de Boas Práticas são instrumentos essenciais para que as escolas possam estruturar suas iniciativas de inclusão de maneira eficaz, garantindo que as práticas pedagógicas contemplem a diversidade de perfis de estudantes. Um exemplo amplamente reconhecido é o INDEX para Inclusão, de Booth e Ainscow (2012), que fornece um framework para a autoavaliação contínua das instituições escolares. Este guia foi amplamente adotado em escolas do Reino Unido e internacionalmente, promovendo a criação de ambientes mais inclusivos, como a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais. A aplicação do INDEX para Inclusão na Escola Primária Brampton, em Londres, resultou em

adaptações que englobaram tanto a reforma dos espaços físicos quanto a capacitação de professores para o uso de materiais didáticos acessíveis, abordando assim as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas. A reformulação das políticas de apoio aos alunos com necessidades especiais também alinhou-se à dimensão programática, garantindo uma adaptação institucional focada na inclusão de todos os estudantes (BOOTH; AINSCOW, 2012).

O Center for Applied Special Technology (CAST) é uma organização pioneira na promoção de estratégias educacionais inclusivas e foi responsável pelo desenvolvimento do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA oferece flexibilidade no ensino, visando atender à diversidade de maneiras de aprender dos estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Baseado em três princípios — múltiplas formas de representação, múltiplas formas de expressão e múltiplas formas de engajamento —, o DUA aborda diretamente as dimensões comunicacional e metodológica, ao garantir que o conteúdo educacional seja acessível em diversos formatos (visuais, auditivos, táteis) e ao permitir que os estudantes demonstrem seu aprendizado por diferentes vias (ROSE; MEYER, 2014). A aplicação do DUA demonstrou ser eficaz em promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como observado na Harvard Graduate School of Education, onde sua implementação resultou em maior participação de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, utilizando múltiplos modos de apresentação, o que reforça as dimensões comunicacional e instrumental ao adaptar os conteúdos às diversas formas de interação (ROSE et al., 2020).

Durante a pandemia de COVID-19, o DUA foi crucial em ambientes digitais, ajudando na inclusão de alunos com deficiências em plataformas de ensino remoto, como demonstrado por Costa-Renders et al. (2022). Ao oferecer múltiplas formas de interação com o conteúdo, tais como vídeos legendados e materiais de leitura adaptados, o DUA abordou as dimensões comunicacional, metodológica e instrumental, garantindo que os alunos pudessem acessar e interagir com o conteúdo educacional de maneira equitativa, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. Além disso, o DUA se mostrou eficaz em contextos multiculturais e multilíngues, onde a diversidade cultural e linguística exigiu adaptações adicionais, conforme discutido por Novak (2019). O framework do DUA facilita a adaptação do ensino às necessidades culturais dos estudantes, promovendo um aprendizado inclusivo, o que se alinha às

dimensões atitudinal e comunicacional, ao garantir que todos os alunos possam participar de maneira significativa.

No Brasil, a Norma ABNT NBR 9050 desempenha um papel fundamental na criação de ambientes acessíveis, ao estabelecer critérios técnicos para acessibilidade em edificações e espaços públicos. Sua aplicação em escolas e universidades é crucial para a eliminação de barreiras arquitetônicas, assegurando que todos os alunos, incluindo aqueles com mobilidade reduzida e deficiências sensoriais, possam acessar os espaços educacionais de maneira equitativa. Além de tratar da acessibilidade física, a norma também promove a eliminação de barreiras naturais, ao garantir que os ambientes naturais, como parques e áreas ao ar livre, sejam acessíveis a todos, contribuindo para a criação de um ambiente educacional inclusivo (ABNT, 2023).

As Ferramentas de Avaliação de Acessibilidade desempenham um papel crucial na criação de ambientes digitais inclusivos, ao garantir que websites, portais educacionais e recursos digitais sejam acessíveis para todos, especialmente para pessoas com deficiências. Ferramentas como o WAVE (Web Accessibility Evaluation Tool) e o EqualWeb são amplamente utilizadas por sua eficiência em identificar e corrigir barreiras digitais. Essas ferramentas abordam diretamente as dimensões comunicacional, instrumental e programática da acessibilidade, ao assegurar que o conteúdo digital possa ser acessado por todos os estudantes, independentemente de suas deficiências.

O WAVE é uma ferramenta de código aberto que analisa detalhadamente páginas da web, identificando barreiras que podem dificultar a navegação de pessoas com deficiência. Ao fornecer relatórios sobre elementos como a falta de descrições em imagens ou problemas na estrutura de cabeçalhos, o WAVE ajuda a remover barreiras comunicacionais e instrumentais, promovendo o uso de conteúdos acessíveis. Instituições como o Massachusetts Institute of Technology (MIT) utilizam o WAVE para assegurar que seus portais educacionais estejam em conformidade com os princípios do DUA, oferecendo múltiplas formas de representação para atender às diferentes necessidades dos estudantes (WAVE, 2023). A correção de elementos críticos na estrutura dos websites facilita o acesso de alunos com deficiências visuais ou auditivas, abordando também a dimensão arquitetônica no âmbito digital.

Por outro lado, o EqualWeb é uma solução baseada em inteligência artificial (IA) que automatiza o processo de tornar websites acessíveis, eliminando barreiras digitais em tempo real sem exigir conhecimento técnico avançado.

Isso facilita a adaptação dos recursos digitais, atendendo às dimensões instrumental e programática da acessibilidade, ao permitir que gestores e professores implementem correções rapidamente. De acordo com um estudo comparativo realizado por Oliveira e Gonçalves (2021), o EqualWeb se destaca por resolver automaticamente as questões de acessibilidade, agilizando o processo de adaptação, enquanto o WAVE é mais eficaz na identificação de problemas técnicos específicos. A capacidade de ambas as ferramentas em facilitar a correção de barreiras digitais está em consonância com o princípio de múltiplas formas de expressão do DUA, ao garantir que o conteúdo digital possa ser acessado e utilizado de diferentes maneiras.

Além dessas, outras ferramentas como o Siteimprove e o Accessibility Checker também contribuem significativamente para a criação de ambientes educacionais acessíveis. O Siteimprove oferece relatórios detalhados que identificam problemas estruturais em websites, fornecendo orientações claras para melhorar a conformidade com as diretrizes de acessibilidade, o que se alinha às dimensões comunicacional e metodológica. Já o Accessibility Checker facilita a análise de documentos e apresentações, identificando a falta de contraste ou de textos alternativos em imagens, eliminando barreiras comunicacionais e instrumentais, especialmente importantes para a adaptação de materiais didáticos. Essas ferramentas ajudam os professores a adaptar os conteúdos às necessidades de estudantes com deficiências visuais ou cognitivas, promovendo assim múltiplas formas de representação e expressão.

As ferramentas de avaliação de acessibilidade, como o WAVE e o EqualWeb, são indispensáveis para criar ambientes digitais alinhados aos princípios do DUA e às dimensões da acessibilidade propostas por Sassaki (2019). Ao permitir a adaptação de websites e materiais didáticos para atender às necessidades de usuários com diferentes deficiências, essas ferramentas automatizam grande parte do processo de avaliação, facilitando a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e instrumentais. Ao promover múltiplas formas de representação e expressão, conforme preconizado pelo DUA, essas ferramentas tornam o conteúdo educacional acessível a todos os estudantes, assegurando a equidade no acesso ao conhecimento.

Portanto, a utilização dessas ferramentas vai além da avaliação técnica: elas são fundamentais para garantir a equidade no acesso à educação digital. Ao remover barreiras que dificultam ou impossibilitam a participação de alunos com deficiência, essas ferramentas abordam também as dimensões atitudinal e pro-

gramática, automatizando e simplificando o processo de inclusão. Ferramentas como o WAVE e o EqualWeb tornam o processo de inclusão mais acessível e prático, permitindo que instituições de todos os portes adaptem seus ambientes digitais para atender às necessidades de todos os estudantes de forma equitativa.

Os Repositórios de Recursos Educacionais Acessíveis são ferramentas essenciais para professores que buscam adaptar seus conteúdos pedagógicos, promovendo a inclusão e garantindo a participação de todos os alunos. Plataformas como o OER Commons permitem que educadores acessem e compartilhem Recursos Educacionais Abertos (REA), os quais podem ser facilmente modificados para atender às necessidades específicas de cada aluno. Essa flexibilidade está em consonância com os princípios do DUA, ao oferecer múltiplas formas de representação e expressão, possibilitando que os conteúdos sejam personalizados de acordo com as diferentes necessidades dos estudantes. Além disso, o Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC) no Brasil desempenha um papel semelhante, fornecendo materiais didáticos acessíveis, como livros digitais e vídeos com tradução em Libras, promovendo a equidade no ensino para estudantes com diferentes necessidades, o que está diretamente alinhado com as dimensões comunicacional e programática da acessibilidade (MEC, 2023).

Um exemplo notável é o Bookshare, um repositório digital que oferece livros em formatos acessíveis, como áudio e Braille digital, voltados para alunos com deficiências visuais ou dislexia. O Bookshare se alinha tanto aos princípios do DUA quanto às dimensões instrumental e comunicacional da acessibilidade, ao garantir que os alunos possam acessar o conteúdo em formatos que atendam às suas necessidades específicas. A Escola Estadual de Ensino Médio Carlos Gomes, em São Paulo, utiliza o Bookshare para assegurar que alunos com deficiência visual acompanhem o conteúdo programático no mesmo ritmo que seus colegas, promovendo a inclusão e garantindo o acesso equitativo à educação (BOOKSHARE, 2023). Da mesma forma, plataformas como o MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching) oferecem uma ampla variedade de materiais educativos que podem ser adaptados conforme as demandas pedagógicas, facilitando a implementação de uma abordagem pedagógica inclusiva que abrange múltiplas formas de representação, conforme preconizado pelo DUA (MERLOT, 2023).

Esses repositórios desempenham um papel central na democratização do acesso ao conhecimento, permitindo que os professores adaptem e diver-

sifiquem seus materiais pedagógicos de maneira inclusiva. A capacidade de acessar, modificar e distribuir recursos em diferentes formatos está diretamente alinhada aos princípios do DUA, que enfatiza a importância de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento no processo de ensino (ROSE; MEYER, 2014). Ao garantir que os materiais didáticos estejam disponíveis em formatos acessíveis, plataformas como o OER Commons e o Bookshare eliminam barreiras instrumentais e comunicacionais, promovendo a inclusão de todos os estudantes, em consonância com as dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2019).

Além dos repositórios, ferramentas de tecnologia assistiva desempenham um papel crucial na promoção da autonomia de alunos com deficiência. Softwares como o NVDA (NonVisual Desktop Access) e o JAWS (Job Access With Speech) são leitores de tela que permitem que alunos cegos ou com baixa visão naveguem e interajam com conteúdos digitais por meio de comandos de voz. Essas ferramentas estão diretamente relacionadas às dimensões instrumental e comunicacional, além de aplicar os princípios do DUA ao oferecer múltiplas formas de representação e expressão no ambiente digital (NVDA, 2023). Elas eliminam barreiras e permitem que os alunos tenham acesso autônomo ao conteúdo educacional, promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva.

Outro exemplo de ferramenta inclusiva é o Dragon Naturally Speaking, um software de reconhecimento de voz que permite que alunos com mobilidade reduzida controlem computadores e realizem atividades educacionais por meio de comandos de voz. Essa ferramenta aborda a dimensão instrumental, ao eliminar barreiras físicas, e a dimensão metodológica, ao possibilitar maior autonomia e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. De maneira semelhante, o Blackboard Ally, uma plataforma que automatiza a adaptação de materiais educacionais para múltiplos formatos — como áudio, Braille e PDF acessível —, também atua diretamente nas dimensões comunicacional e instrumental, assegurando que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao material pedagógico, independentemente de suas habilidades (BLACKBOARD ALLY, 2023).

Esses repositórios e ferramentas educacionais estão plenamente alinhados com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as sete dimensões da acessibilidade propostas por Sassaki (2019), que incluem acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, pro-

gramática, atitudinal e natural. Ao integrar essas dimensões, as plataformas e ferramentas discutidas proporcionam ambientes de aprendizagem mais inclusivos, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou limitações, tenham acesso ao conhecimento. Através da curadoria desses recursos acessíveis e adaptáveis, demonstra-se o poder das soluções tecnológicas e pedagógicas para eliminar barreiras, promover a equidade e assegurar que o acesso ao conhecimento seja verdadeiramente universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curadoria de produtos educacionais voltados para a acessibilidade, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e nas sete dimensões da acessibilidade de Sassaki (2019), mostrou-se uma estratégia eficaz para eliminar barreiras educacionais e promover ambientes de ensino inclusivos. Este estudo demonstrou que a adoção de ferramentas e recursos inclusivos transforma a prática pedagógica, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham pleno acesso ao conteúdo educacional e possam participar ativamente do processo de aprendizagem. A aplicação de guias como o INDEX para Inclusão, ferramentas de avaliação como o WAVE e o EqualWeb, e repositórios de recursos acessíveis como o Bookshare, evidencia a importância de uma curadoria sistemática e focada em atender às necessidades diversas dos alunos.

As ferramentas discutidas, como o NVDA, o JAWS e plataformas como o Blackboard Ally, não apenas facilitam o acesso ao conteúdo educacional, mas também promovem a autonomia dos estudantes, garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira equitativa. A implementação dessas soluções no contexto educacional está em consonância com os princípios do DUA, oferecendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Além disso, os resultados apontam para a necessidade de maior conscientização e difusão dessas práticas entre os educadores e gestores, fortalecendo o papel da curadoria educacional como um pilar fundamental para a inclusão e equidade no ensino.

Em termos de contribuição científica, este trabalho reforça a importância de se consolidar a aplicação empírica dessas ferramentas na prática educacional. A relevância de integrar tecnologias assistivas e metodologias inclusivas no cotidiano das escolas é evidente, mas para garantir sua eficácia e sustentabili-

dade, novas pesquisas são necessárias. Estudos futuros devem investigar como essas ferramentas podem ser aprimoradas e adaptadas a diferentes realidades educacionais, além de avaliar o impacto concreto na qualidade de aprendizagem dos alunos com deficiência.

A curadoria educacional, quando aplicada de maneira reflexiva e contínua, revela-se uma poderosa aliada na construção de um ensino verdadeiramente inclusivo. A adoção dessas práticas não apenas promove a inclusão de todos os alunos, mas também abre caminho para que educadores e gestores repensem o planejamento pedagógico, colocando a diversidade e a acessibilidade no centro do processo de ensino. As perspectivas futuras indicam a necessidade de um diálogo constante entre a teoria e a prática, impulsionado por pesquisas que explorem a aplicação dessas ferramentas em diferentes contextos, sempre com foco na melhoria contínua da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABNT. *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2023.

BHARGAVA, R. *Manifesto for the content curator: The next big social media job of the future?* 2011. Disponível em: <https://www.rohitbhargava.com>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BLACKBOARD ALLY. *Blackboard Ally Accessibility Solutions*. 2023. Disponível em: <https://www.anthology.com/pt-br>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BOOKSHARE. *Accessible books for individuals with disabilities*. 2023. Disponível em: <https://www.bookshare.org>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Trad. Santos, M. P. Produzido pelo LaPEADE. 2012. Disponível em: <https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexPortugueseBrazil.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines*. Center for Applied Special Technology, 2023. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 7 jan. 2024. CORTELLA, M.; DIMENSTEIN, G. *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!* Campinas: Papirus 7 Mares, 2015.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; SOUS, Debora de Lourdes da Silva; VALVERDE, Ana Carolina Bresciani. O ensino remoto e a educação inclusiva: aproximações com o Desenho Universal para Aprendizagem. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 15, n. 34, e17508, 2022. Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17508>. Acesso em: 18 out. 2024.

EQUALWEB. *EqualWeb Accessibility Solutions*. 2023. Disponível em: <https://equal-web.com.br>. Acesso em: 7 jan. 2024.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *CIAIQ 2015 – Atas*, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MERLOT. *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*. 2023. Disponível em: <https://www.merlot.org>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Portal do Professor*. 2023. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jan. 2024.

NOVAK, K. *UDL now!: A teacher's Monday-morning guide to implementing Universal Design for Learning*. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2019.

NVDA. *NonVisual Desktop Access*. 2023. Disponível em: <https://www.nvaccess.org>. Acesso em: 7 jan. 2024.

OER COMMONS. *Open Educational Resources*. 2023. Disponível em: <https://oer-commons.org>. Acesso em: 7 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. R. de P.; GONÇALVES, A. G.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: Complementares ou excludentes? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp.4, p. 3034–3048, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16066>.

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W.; DOMINGS, Y. *Universal Design for Learning in Higher Education*. Harvard Graduate School of Education, 2020.

ROSE, D. H.; MEYER, A. *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria: ASCD, 2014.

SASSAKI, R. K. *As sete dimensões da acessibilidade*. 1. ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

VIDAL VAZ, A.; OLIVEIRA, D. Curadoria de Educação Especial como Produto Educacional no Mestrado Profissional. *CONEDU*. Rio de Janeiro, 2023.

WAVE. *Web Accessibility Evaluation Tool*. 2023. Disponível em: <https://wave.webaim.org>. Acesso em: 7 jan. 2024.

A VALORIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES COM NEE'S: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES PARA UM ENSINO INCLUSIVO.

Emanuelle Correia da Silva¹
Thâmara Santos Gomes Almeida²

RESUMO

Este artigo surge a partir de inquietações, curiosidades e desafios vivenciados no estágio não obrigatório realizado na Secretaria Municipal da Educação de Maceió (Semed), onde vivenciamos a experiência como Profissional de Apoio Escolar (PAE) em uma escola municipal do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, auxiliando uma criança do 3º ano com diagnóstico de deficiência intelectual e outros transtornos não especificados do desenvolvimento, com o objetivo de oferecer adaptações junto aos demais atores da equipe pedagógica para inseri-la através de práticas inclusivas no contexto da sala de aula regular. O objetivo desta pesquisa é analisar e compreender a dimensão subjetiva dos sujeitos com Necessidades Especiais e suas correlações com um currículo adaptado para atender tais especificidades. Como percurso metodológico, foi realizado um levantamento de dados com base no que diz a literatura a respeito do tema. Como resultados desse estudo, esperamos contribuir com reflexões e propor novos olhares para os profissionais da educação, despertando para o apontamento de necessidade de estratégias de ensino que correspondam às necessidades educativas desses estudantes, bem como buscamos promover com essas reflexões sobre a importância de ampliação dos debates

1 Mestranda em Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, emmanuel.silva@cedu.ufal.br.

2 Mestranda em Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, thamara.stos.gomes@hotmail.com.

de políticas públicas para além de uma abordagem conceitual da inclusão escolar, superando um modelo capacitista da deficiência.

Palavras-chave: Inclusão, Subjetividade, Sujeitos, Deficiência. Necessidades especiais. Adaptações

INTRODUÇÃO

Conforme explicita a Constituição Federal de 1988 no artigo 205, “a Educação é um direito de todos...” e um dos princípios básicos da educação diz respeito à promoção e ao desenvolvimento do indivíduo em suas amplas dimensões e aspectos. O ser humano é dotado de singularidades que se manifestam como consequência das influências e do contexto social, econômico, cultural, aspectos biológicos, entre outros. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI-2008), a ideia de inclusão tem seu valor voltado para agregar em práticas que valorizem as diversidades e o acolhimento aos indivíduos, independente das diferenças.

Historicamente, em períodos mais remotos e anteriores até a Idade média, as pessoas que apresentavam alguma deficiência física, motora ou cognitiva, eram excluídas e até mesmo recebiam castigos e punições pela condição que possuía, uma vez que, nas sociedades mais antigas o homem tinha seu potencial reconhecido através da força e condição física para agregar como instrumento de trabalho.

Após séculos de exclusão, segregação e escassez de práticas inclusivas e políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência. A partir do Humanismo³, com as mudanças e valorização à concepção humana, os indivíduos passaram a ser reconhecidos em seus aspectos e subjetividade, com isso, iniciou um processo de modificação e (re) construção nas formas de tratar as pessoas deficientes.

Segundo a teoria Histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky, o ser humano se desenvolve através das interações eu-outro e, é através das interações e meio social que o indivíduo se constitui e amplia suas relações. A exclusão é um processo incompatível com as interações sociais e relações interpessoais, nesse contexto, o indivíduo que é excluído por uma condição física, cognitiva, biológica ou outra qualquer, tem sua capacidade de se relacionar limitada ou anulada.

Conforme Vygotsky (2003 apud DOS SANTOS PESSOA, 2015), a aprendizagem decorre da experiência social que se aperfeiçoa através da linguagem

3 Humanismo – período compreendido entre os séculos XIV e XV que designa uma filosofia que ressignifica a dimensão do ser humano e o coloca como centro do mundo dentro de uma perspectiva racional e moral no campo da ciência e do conhecimento.

e da ação, ou seja, o ser humano é um ser social que, ao mesmo tempo que modifica o meio que está inserido, por ele também tem as suas capacidades transformadas, sendo a linguagem um aspecto base para essas influências e para a construção de um ser social. Ainda de acordo com Vygotsky (2003, p.63 apud DOS SANTOS PESSOA, 2015) “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”, esse pensamento defendido por ele, promove uma rica contribuição e reflexão ao que se refere à Educação em linhas gerais e, mais precisamente a Educação Especial e Inclusiva.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a Educação Especial e Inclusiva é uma modalidade escolar que visa atender e prestar serviços educacionais a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, oferecendo adaptações e suporte necessário ao currículo, didática e a organização dos espaços físicos. Compreende-se, que dentro da organização e disposições que regulamentam a estruturação da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, para transpor as barreiras da exclusão e alcançar plenamente a inclusão a qual idealizamos é imprescindível a valorização as capacidades subjetivas dos sujeitos. Conforme explica Azevedo (2007, p.19 apud DOS SANTOS PESSOA, 2015): “... A construção deste mundo se faz por meio da interação com o outro pela linguagem, a qual é considerada como característica fundamental do homem, visto como ser social”. (Azevedo, 2007, p. 19)

É nessa perspectiva, dentro das contribuições e análises da teoria Histórico-cultural fundamentada analisando-a pelo viés das dimensões subjetivas, que este estudo buscou analisar e compreender sobre a importância e atribuição dada às dimensões subjetivas dos indivíduos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE's) na construção de estratégias e adaptações para um ensino inclusivo.

Assim, é importante compreender os desdobramentos que essa questão possui, pois a discussão em torno da Educação Especial e Inclusiva, envolve repensar no modelo estrutural da educação, currículo e didática tornando necessário flexibilizá-los para promover práticas de ensino que atendam as especificidades e demandas dos sujeitos público-alvo da educação especial em seus múltiplos aspectos. Conforme explica Machado, Almeida e Saraiva, 2009:

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social;

o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais. (MACHADO, ALMEIDA, SARAIVA, 2009, p. 21)

Como objetivo geral, este estudo propõe compreender e analisar qual a importância e atribuição é dada às dimensões subjetivas dos indivíduos com deficiências ou transtornos do desenvolvimento na construção de estratégias e adaptações para efetivar práticas de um ensino inclusivo. Como objetivos específicos propôs-se: 1. Mapear e analisar artigos e trabalhos acadêmicos dos últimos anos, com estudos que se relacionem e se aproximem da temática da presente pesquisa; 2. Identificar quais estratégias e adaptações no planejamento, currículo e didática são adotadas de acordo com esses estudos analisados para atender às necessidades e subjetividades de estudantes com deficiências ou transtornos do desenvolvimento; 3. Identificar os principais desafios para um ensino inclusivo, que contemple a dimensão subjetiva dos sujeitos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica em Educação. A pesquisa qualitativa pode ser compreendida segundo a perspectiva de Godoy (1995) que a define como:

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p.21)

A pesquisa qualitativa em educação, segundo Gatti e André (2010, p.29 e 30) caracteriza-se por buscar analisar e compreender os fenômenos, problemas e desafios educacionais por uma perspectiva apoiada nos fundamentos socioantropológicos, ou seja, segundo os autores os problemas da escola e da sala de aula só podem ser entendidos quando estão inseridos dentro do contexto social, sem desconsiderar a realidade da escola e a vida real dos sujeitos que a ela pertencem. Dentre as contribuições desse tipo de pesquisa em Educação, os autores afirmam que essa abordagem assume uma postura investigativa mais

flexível para adequar-se ao contexto, compreende e interpreta os problemas da sala de aula, inclusive os relacionados ao fracasso escolar, como também retoma o foco da pesquisa do ponto de vista dos atores da escola em prol de uma consciência que desencadeia na subjetividade.

A pesquisa bibliográfica corresponde ao levantamento de textos, estudos e teorias já publicadas para direcionar a base teórica da pesquisa. Severino (2007) atribui a este tipo de pesquisa uma importância para a elaboração de registros, conforme ele:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

No primeiro momento, foi realizada uma análise documental em livros, artigos, trabalhos e pesquisas que tenham como temática a inclusão escolar dentro da perspectiva da Educação Especial e Inclusiva no contexto da subjetividade e das dimensões subjetivas do ser humano. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14), a pesquisa documental, “[...] bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. Além disso, buscamos artigos dos últimos dez anos, com títulos que se aproximaram da temática abordada para fazer uma sondagem a respeito do que já temos publicado na literatura.

Nessa busca pelos artigos que tratam sobre a Educação Especial na dimensão subjetiva, encontramos a partir da análise dos temas e resumos, 5 trabalhos que atendiam ao interesse desta pesquisa com uma abordagem voltada para os aspectos da subjetividade em estudantes com deficiências no sentido dessa dimensão subjetiva do educando para agregar em práticas pedagógicas individualizadas partindo das suas respectivas necessidades, conforme descrito no fluxograma abaixo:

Levantamento de estudos sobre a Educação especial na perspectiva da dimensão subjetiva



Fonte: Autoras

De acordo com o fluxograma acima apresentado, é possível interpretar que muitos estudos são encontrados, tratando-se da subjetividade no sentido amplo e em múltiplos olhares e contextos, perpassando das relações educacionais. Quando partimos para a busca de estudos que tratam da subjetividade com ênfase nos sujeitos público-alvo da educação especial e na subjetividade destes, analisamos que essa categoria está relacionada com maior enfoque na deficiência do sujeito, na avaliação psicológica e a uma visão clínica centrada na deficiência e não no desenvolvimento integral do indivíduo como um todo, centrado na pessoa, independente das limitações de natureza física, cognitiva ou social. Esses estudos encontrados, trazem discussões, termos e apontamentos ainda restritos a visão médica, deixando uma ausência e lacunas para uma discussão mais ampla a respeito da subjetividade dos indivíduos com deficiências ou transtornos do desenvolvimento em uma perspectiva pedagógica para viabilizar as práticas, planejamento e currículo escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa conta, em seu escopo teórico, com a contribuição de autores/as, pesquisadores/as e marcos normativos como: Vygotsky, González (2003, 2017), Lustona e Mendes (2020), Molon (2003), LDB 9394/96, Íntegra da minuta da Política de Educação Especial (MEC-SECADI, 2018), entre outros que

vêm contribuindo para as discussões de temáticas educação especial, subjetividade, dimensões subjetivas.

Começamos discutindo e apresentando o conceito de subjetividade, que será de grande importância para esta pesquisa. Scoz (2008, apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 263), entende que a subjetividade é algo que vai sendo construída no decorrer das situações e experiências de vida, afirmando que:

esse sentido de reconhecimento que o sujeito experimenta ocorre no curso irregular e contraditório de suas próprias ações. Assim, para ele, a subjetividade não é algo ordenado e definido de uma vez por todas, mas se expressa na confluência de uma série de sentidos que podem aparecer de variadas formas, dependendo do contexto de sua expressão. (SCOZ. 2008 apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 263)

Dentro da proposta e abordagem de um ensino inclusivo, a subjetividade é uma categoria base para promover aos educandos possibilidades de aprender, explorar e vivenciar desafios da aprendizagem sem anular suas capacidades físicas, motoras, cognitivas, biológicas e culturais. Entender as dimensões subjetivas dos indivíduos, significa valorizar a complexidade das relações humanas, interações sociais e a neurodiversidade.⁴

No século XIX o conceito de subjetividade na psicologia estava relacionado às experiências íntimas, pessoais e individuais. Vygotsky abriu novos caminhos para a compreensão da dimensão subjetiva como um processo que não desvincula o homem da sua cultura e história. Conforme explica e compreende Molon (2003) a partir dos estudos de Vygotsky: “Os processos psicológicos, as relações exteriores e os organismos conectam-se através de significados configurando motivos que são estados portadores de um valor emocional, desencadeadores de ação e pensamento.”

A Educação Especial e Inclusiva, trata-se de uma área transversal, requer um olhar individualizado e diferenciado para atender as demandas, processos simbólicos e emoções que integram o processo de aprendizagem na sua perspectiva integral. González (2017 apud LUSTONA E MENDES, 2020) denomina como *configurações subjetivas* os sentidos vividos no passado e no presente, segundo os autores estas configurações caracterizadas pelos comportamentos

4 Neurodiversidade pode ser compreendida como as variações naturais no cérebro humano e pode estar relacionada a aprendizagem, sociabilidade e outras interações.

e ações, não estão reduzidos a uma única causa ou experiência, mas resulta em momentos diversos que partem das ações no contexto social para além das experiências objetivas.

Vigotski (2000, apud BAGAROLLO E PANHOCA, 2010), discorrem sobre a constituição das funções humanas, atribuindo os aspectos de natureza física e orgânica como bases cruciais na constituição do ser, segundo eles:

O desenvolvimento humano é o resultado da transformação das funções elementares, de origem orgânica, em funções mentais superiores, de origem social, sendo o sujeito o produto das relações sociais vivenciadas. Então, o processo de formação social do homem é possível pela mediação dos outros e dos instrumentos da cultura imprescindivelmente permeados pelas significações e internalizados pelos sujeitos (VIGOTSKI, 2000).

Ao atribuir à mediação dos signos condição primordial para constituição das funções humanas, Vigotski (2000) destaca esta função como principal no desenvolvimento do homem, já que, para este autor, ela media relações interpessoais e, posteriormente, intrapessoais, acreditando que não há funcionamento humano fora do domínio da linguagem. (VIGOTSKI, 2000 *apud* BAGAROLLO E PANHOCA, 2010.)

Segundo a LDB – lei 9394/96, no capítulo V “da educação especial”, é assegurado ao indivíduo com deficiência um Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular, em apoio e em virtude das condições específicas de cada educando, ou seja, atendendo as configurações desta lei, pressupõe à escola como um espaço acolhedor que se adequa às diferentes necessidades do seu público.

Com as mudanças, ampliação, debates e atualizações em torno das políticas públicas, especificamente no panorama e valorização da educação especial e inclusiva dentro da proposta de ensino regular, torna-se necessário resgatar a percepção da educação em sua perspectiva integral, ou seja, em uma visão holística que integra as capacidades cognitivas e emocionais dos educandos, a fim de atender à diversidade e superar os obstáculos e barreiras que integram o trajeto para alcançar a inclusão.

Com o aumento da oferta e demanda de vagas na Educação Especial e Inclusiva nas escolas de rede pública no contexto nacional, é imprescindível traçar metas, objetivos, novos métodos e práticas que repensem e redirecionem o modelo tradicional e inflexível que permeia em muitas escolas ainda no

atual contexto. A íntegra da minuta da Política Nacional de Educação Especial (SECADI - MEC, 2018) apresenta dados obtidos pelo censo escolar entre 1998-2017, através da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais que explica que:

O número de matrículas na Educação Especial apresentou aumento de 216% entre 1998 a 2017, ou seja, esse quantitativo cresceu de 337 mil em 1998 para mais de 1 milhão em 2017. a evolução no número de matrículas em Escolas regulares/Classes Comuns de 44 mil em 1998 para 897 mil no último ano da série, representando aumento de 1.942% no período e, por outro lado, queda de 42% no número de matrículas em Escolas Especializadas/Classes Especiais, que totalizavam 293 mil em 1998 e chegaram a 170 mil em 2017. (SECADI-MEC, 2018.)

Mesmo com políticas de ações afirmativas democratizando o acesso ao ensino inclusivo dentro do ambiente de aprendizagem em sala de aula regular, através desses dados é importante refletir, problematizar e avaliar quais condições de ensino-aprendizagem são ofertadas para que os educandos público-alvo da educação especial e inclusiva se insiram nesse contexto, para vivenciar práticas e adquirir conhecimentos por meio de ações acolhedoras que levem em consideração as dimensões subjetivas. Uma vez que, pesquisas também apontam para as expressivas proporções da taxa de abandono escolar por estudantes com NEE's, que são superiores aos demais estudantes, conforme divulga dados da SECADI-MEC, 2018, 2,7% dos estudantes da educação especial deixaram de frequentar a escola nos anos iniciais, enquanto 0,9% dos estudantes da Educação Básica abandonaram a escola nessa etapa de ensino.

Tornar a dimensão subjetiva dos indivíduos como um componente que faz parte e está contido na aprendizagem, engloba revelar medidas, práticas e modelos de currículo e didática que resgatem as necessidades físicas, emocionais, sociais e biológicas dos estudantes, sem desprender-lhes do seu contexto de vida ou sem prioritariamente medir sua capacidade cognitiva, atribuindo-lhes notas ou padrões quantitativos para se encaixar em determinada função social. Mais que isso, formar um educando com necessidades especiais, significa repensar na concepção e estruturar as práticas de ensino individualizadas que temos como referências partindo das necessidades micro (sujeito) para o macro (expectativas sociais).

De acordo com a resolução CEB/CNE nº4/2009 o AEE, dentro de uma proposta de currículo adaptado e individualizado para os atendimentos de

pessoas com necessidades específicas, no artigo 9 desta resolução, fica determinado que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, MEC, 2009)

O acesso e permanência dos sujeitos com deficiências ou transtornos do desenvolvimento do ensino básico, a partir desta resolução, fica evidente que as adaptações curriculares no contexto da inclusão escolar, não podem ser desvinculadas da realidade, das necessidades e subjetividades desses educandos. Contudo, é importante salientar que apesar das políticas públicas estruturarem e traçar objetivos para a organização do currículo e das práticas a fim de aprimorar e atender as demandas da inclusão, que muitas são as barreiras de natureza física, estrutural das escolas e na formação docente para efetivar tais adaptações metodológicas.

Conforme aponta os dados do Censo escolar de 2017, que foi divulgado na A íntegra da minuta da Política Nacional de Educação Especial (SECADI - MEC, 2018), um dos desafios da garantia do aprendizado ao longo da vida para pessoas com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, consiste na falta de preparação dos profissionais:

[...]do total de docentes que atuam na Educação Básica, apenas 5,4% possuem cursos destinados à formação continuada em Educação Especial. E, dos docentes que atuam em turmas de AEE, apenas 43,5% possuem algum curso ou desenvolveram algum programa orientado para a formação específica em Educação Especial. (SECADI-MEC, 2018)

Assim, é possível afirmar que a inclusão no contexto escolar e social é uma demanda que vem sendo repercutida majoritariamente nas últimas três décadas, sobretudo, a partir da Declaração universal de Salamanca em 1994. Por ser uma área que tomou uma dimensão ampliada recentemente, é importante refletir que as adaptações do ensino, currículo e planejamento estão intrinsecamente contextualizadas no preparo docente, Projeto Político Pedagógico e garantias das políticas Públicas.

Em relação a formação e preparo docente para lidar com os desafios e demandas da inclusão escolar, Jonassen (2007 apud SILVA, 2015, p.693) compreende que:

Tais habilidades formativas precisam desencadear no docente a preocupação em pensar o seu exercício profissional no sentido de refletir/planejar suas aulas priorizando o trato com as informações disponíveis para transformá-las em conhecimento. Tal exercício formativo precisa ser construído/experimentado de forma a subsidiá-los a realizar escolhas metodológicas que os possibilitem a utilização de experiências significativas e reais para exercitar em suas atividades cotidianas de ensino e aprendizagem. (JONASSEN 2007 apud SILVA (2015, p.693)

A educação tem um papel fundamental na organização social, ela sofre e exerce influências da sociedade. Considerando essas transformações e suas implicações para o contexto educacional, podemos afirmar que os desafios para educação especial e inclusiva se dão sob diferentes aspectos e pontos de vista, seja organizacional, como também estrutural e social.

Dados de estudos do Observatório Brasileiro de Educação do Instituto Unibanco, apontam que as barreiras para a educação especial e inclusiva se constituem a nível arquitetônico, como: falta de rampas e corrimão, portas estreitas, pisos desnivelados, entre outras; barreiras atitudinais que estão relacionadas a discriminação, julgamentos de considerar indivíduos com PCD ou com NEE's como sujeitos incapazes de aprender ou de se desenvolver com independência.

Outros desafios de ordem estrutural dentro do sistema educacional também constituem como barreiras para a educação especial e inclusiva, são eles: a não estruturação de um currículo adaptado em articulação dos conteúdos da sala de aula regular com a SRM, a falta e/ou escassez recursos e de instrumentos didáticos adaptados para este público, a necessidade de reciclagem e formação continuada dos professores para melhor atender as demandas da inclusão.

Conforme afirma Piccolo e Mendes (2013), durante muitas décadas permeou a lógica de interpretar a deficiência do ponto de vista da lesão, apagando a historicidade desses sujeitos seguindo uma visão biológica. Para superar essa concepção de associar a deficiência a uma situação trágica, é necessário a formulação de um entendimento sociológico e de um modelo social, entendendo que as dificuldades de incluir são de ordens e fatores sociais, não é a condição física ou biológica que impossibilita a participação social de uma pessoa com

deficiência, e sim, as barreiras impostas pela sociedade de segregação, exclusão e falta de acessibilidade.

Diante dos estudos, textos e dados levantados e investigados no decorrer desta pesquisa, é possível interpretar e compreender que nas últimas décadas muitas reflexões e ponderações que foram publicadas e construídas na área da inclusão escolar, dentre elas um grande número empreenderam esforços para compreender os principais desafios vivenciados pelos professores na educação especial e inclusiva ao que diz respeito a formação destes, bem como as práticas pedagógicas adotadas para atuar dentro desse cenário.

Verificamos também que desses estudos, um número relevante traçou um panorama em busca de compreender sobre o perfil do aluno com necessidades educacionais específicas, deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Embora esses dados sejam cada vez mais explícitos na literatura, é importante salientar que muitos dos desafios e problemáticas da inclusão escolar no que diz respeito às práticas, currículo e adaptações se constituem por serem dotados de uma visão e influência do ponto de vista da compreensão da deficiência por uma configuração social, bem como práticas tradicionais de ensino que ainda não romperam com o paradigma de uma visão segregativa.

Portanto, pensar a questão da dimensão subjetiva dos estudantes com necessidades específicas no ensino regular e as possíveis adaptações metodológicas contemplando as reais necessidades, é entender as diferenças que existem quando se trata de sujeitos com limitações de natureza física, motora ou intelectual, mas, que não podem nem devem ser rotuladas como obstáculos para evadir o processo educativo. Para além disso, pensar em um modelo de ensino inclusivo e eficiente, significa refletir as lacunas existentes e buscar superá-las através de investimentos, incentivos políticos, formação e preparo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões, resultados e apontamentos apresentados no decorrer desta pesquisa, foi possível identificar e refletir o quanto o histórico da Educação Especial e Inclusiva e suas concepções e desdobramentos desde o viés político até as questões que surgem no dia a dia da escola do ponto de vista da prática pedagógica, por anos foram problematizados e compreendidos do ponto de vista clínico-médico. O ensino tradicional, moldado por um currículo padronizado e rígido, inviabilizou um olhar mais amplo sobre o sujeito com

deficiência, enfatizando a deficiência e as limitações desses indivíduos e colocando-as muitas vezes como centro do processo educativo.

Assim, é possível identificar que nesta configuração de escola e ensino, muitos estudantes com deficiências ou transtornos do desenvolvimento não são incluídos como parte do processo educativo, a inclusão nesse caso, se constitui pelo fato dessas pessoas serem inseridas em um mesmo ambiente que é o espaço comum da sala de aula regular, porém, observa-se uma incoerência curricular quanto aos conteúdos e adaptações oferecidas para esse público.

Dessa forma, é importante acreditar enquanto educadores e profissionais da educação nas possíveis transformações que a educação especial e inclusiva pode oferecer na vida daqueles sujeitos que são atendidos através desta modalidade de ensino. Uma sociedade inclusiva é uma sociedade mais justa e acolhedora, somos sujeitos diferentes e dotados de interseccionalidades em vários aspectos e nossas diferenças nos fazem únicos e capazes de lutar por nossos direitos, valores e um convívio social mais democrático.

REFERÊNCIAS

BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida.

Rev. bras. educ. espec. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/DHMpdhgLqyhMZR9PzKYNwQF/?lang=pt#ModalTutors>> Acesso: 20 set. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 11 set. 2023.

GATTI, Bernadete; ANDRÊ, Marli. **A relevância dos métodos em pesquisa qualitativa no Brasil**. WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

_____. **Íntegra da minuta PNEE**: Política Nacional de educação especial. SECADI-MEC, 2018. Disponível em: <<https://pnee.mec.gov.br/integra>> Acesso: 18 set. 2023.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso: 11 set. 2023.

_____. MEC. **Portaria nº555/2007:** Política Nacional na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso: 11 set. 2023.

_____. **Resolução nº4 de 2009:** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso: 19 set. 2023.

DOS SANTOS PESSOA, Patricia (2015). **A subjetividade a partir de Vygotsky:** uma aproximação com a linguagem. Disponível em: < <https://www.aacademica.org/000-015/434.pdf>> Acesso: 11 set. 2023.

FONTES, Baruc Correia. A entrevista biográfica na Sociologia. **Revista sociais & humanas - vol. 32**, nº 3 ,2019, p.83-97. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/86363689/pdf-libre.pdf?1653325049=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DNarrativas_e_pesquisa_biografica_na_soci.pdf&Expires=1695672442&Signature=YKf4KKbFG3rEB9VT6AOx_Ea6sph1Zg47BcRD6QOReuBe01GSBDJux~UCe71xK6m6mZeOk5OE9Hnld3bleQTpw7nVNEJyV7v-hmO~0E-pwyFaVayveRGMFCCL79egj~MXpeVb4eXF4QS5i5p2ZlVkt-flST179HMy42l5Gze9MnlmS~89outAagRn-N9pwK5IUcmluUfhLQJfA682AxQJH8CiF-2ge8fgdTFDUDvRqRpVbQaGtDe1PFWsXCygFmUBmWXjtywupBiQ6TGyGe45odoAVrLBWdfiyDXcPWY7CO9cNg~ZBwmIIrae09f194Vf5zfwFmjfo1PPoHN1a0qmk5hVg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRB-V4ZA> Acesso: 25 de set. de 2023.

GODOY, Arilda Schimdt. PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS. São Paulo: **Revista de administração de empresas, v.35, n.3, p.20-29.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 20 de set. 2023.

LUSTOSA, A.V.M.F; MENDES, E.G. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE. **Revista ECCOS.** Disponível em: < <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8758/8455>> Acesso: 14 set. 2023

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I. & SARAIVA, L. F. O. (2009). **Rupturas necessárias para uma prática Inclusiva.** In *Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia* (pp. 21-36). Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em:

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/12/livro_educacaoinclusiva.pdf
Acesso: 11 set. 2023.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Editora: Vozes, Petrópolis, RJ.2003. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=RY9ODgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1928&dq=subjetividade+em+vygotsky&ots=S_TnQ8ShYE&sig=gQFNED8wMtGZO7OJOfbLJ6tCf7w#v=onepage&q=su+bjetividade%20em%20vygotsky&f=false > Acesso: 18 set. 2023.

MORÊ, Carmen L.O.O. **A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde**. Revista: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v.3 (p.126-131). Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>> Acesso: 25 de set. 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Contribuições a um pensar sociológico da Deficiência. Revisão & Síntese** • Educ. Soc. 34 (123) • Jun 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZr-xZj/abstract/?lang=pt> > Acesso: 4 de abril de 2024

SÃ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>> Acesso: 25 de set. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf> Acesso: 20 set. 2023.

SILVA, Lázara Cristina da. **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**: desafios à educação inclusiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, p.691 a 701, n. esp. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920/5427>> Acesso: 19 de set. 2023.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar**. Revista: Psicol. educ. n.26 São Paulo jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100002#:~:text=Ela%20permeia%20o%20modo%20>

de, suas % 20 formas % 20 de % 20 atua % C3 % A7 % C3 % A3 o % 20 profissional .> Acesso:
13 set. 2023

UNIBANCO, Instituto. **Observatório da Educação:** Ensino médio e gestão
– Educação inclusiva: Um direito inegociável. SP/RJ. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-inclusiva-um-direito-inegociavel?gclid=Cj0KCQjw4s-kBhDqA-RIsAN-ipH0UOIjnHWUimPW2nu-l1e-GxVwax8c0Mbek0bQVINZB4YHR0ztjgk-saAtGPEALw_wcB> Acesso: 16 de Maio de 2024.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR: CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO

Thâmara Santos Gomes Almeida¹
Emanuelle Correia Da Silva²

RESUMO

O processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, é um direito que precisa ser garantido desde a matrícula até o processo de permanência do estudante, pois é um espaço que proporciona aprendizagem e socialização, que são elementos indispensáveis para um bom desenvolvimento da criança. O objetivo dessa pesquisa foi apresentar estudos sobre a inclusão dos alunos com TEA e as contribuições do psicopedagogo. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, por meio da revisão da literatura. Como resultado da pesquisa, foi possível identificar a necessidade das escolas se reinventarem por meio de formação continuada para os professores, da flexibilização dos currículos, uso de tecnologias assistivas, sendo essas, possibilidades que visem se adequarem aos estudantes e não obrigar esses, a se encaixarem em um padrão fixo pré-determinado; como também a importância do papel do psicopedagogo, por esse, assumir a função de investigar todo o processo de aprendizagem, levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para valendo-se desta investigação, entender a constituição da dificuldade de aprendizagem e orientar os professores a facilitarem o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades dos alunos com espectro autista na escola regular.

Palavras-chave: Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Psicopedagogo, Aprendizagem

1 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, thamara.stos.gomes@hotmail.com ;

2 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, manuhcoreia97@gmail.com ;

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu da inquietação sobre os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas de ensino regular. A inclusão escolar de alunos com TEA é um tema central nas discussões sobre educação inclusiva, uma vez que envolve a adaptação de práticas pedagógicas e a reestruturação de ambientes escolares para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Este trabalho busca compreender como o professor pode desenvolver práticas inclusivas junto à sua turma e qual é o papel do psicopedagogo nesse processo, especialmente frente à inclusão de estudantes com TEA. Ao abordar essas questões, o estudo ressalta a importância de estratégias colaborativas entre educadores e especialistas, destacando a psicopedagogia como uma área chave para mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades específicas.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura, uma metodologia que permite a reunião e análise de estudos anteriores sobre a temática investigada, garantindo uma visão ampla e crítica do conhecimento já produzido. De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa exige o estabelecimento de uma hipótese de pesquisa, a busca sistemática na literatura, a categorização dos estudos e a avaliação e síntese do conhecimento obtido. O estudo abrangeu publicações entre 2006 e 2019, e, por meio de um cruzamento dos descritores “Inclusão e Autismo” e “Psicopedagogia”, foram identificados 49 artigos na SciELO, 14 na PePSIC e 38 no Google Acadêmico. Após a leitura dos resumos e a exclusão de trabalhos que não tinham relação direta com o tema, delimitou-se a amostra final em 18 artigos.

As discussões apontam para a necessidade de uma formação continuada para professores e da inserção efetiva do psicopedagogo nas escolas como parte integrante da equipe pedagógica. A análise dos estudos revelou que o psicopedagogo pode contribuir de forma significativa, auxiliando o professor a planejar e implementar práticas inclusivas, assim como a compreender as necessidades individuais dos alunos com TEA. Em termos de resultados, a pesquisa evidencia a importância de práticas colaborativas e interdisciplinares para o sucesso da inclusão escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura, que permitiu reunir e analisar estudos anteriores sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o papel do psicopedagogo no ensino regular. De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), essa metodologia envolve a formulação de uma hipótese, a busca sistemática na literatura, a categorização dos estudos e a síntese do conhecimento obtido. Foram consultadas as bases de dados SciELO, PePSIC e Google Acadêmico, abrangendo o período de 2006 a 2019, utilizando os descritores “Inclusão e Autismo” e “Psicopedagogia”. A busca inicial resultou em 101 estudos, dos quais 18 artigos foram selecionados após a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão. Esses artigos foram categorizados e analisados criticamente, permitindo a identificação das principais práticas inclusivas e do papel do psicopedagogo no apoio à inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica caracterizada por inadequações no desenvolvimento, que afetam principalmente a comunicação e a interação social. Segundo Silva e Mulick (2009), o TEA manifesta-se na primeira infância e acompanha o indivíduo por toda a vida, sendo geralmente perceptível nos primeiros três anos de idade. Observa-se uma maior prevalência entre pessoas do sexo masculino.

As primeiras descrições científicas do TEA foram realizadas em 1943 pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner (1894-1981), que o denominou Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Em suas pesquisas, Kanner identificou comportamentos atípicos em crianças que apresentavam dificuldades significativas em estabelecer relações comunicativas e afetivas com outras pessoas (Guedes e Tada, 2015). Essas observações pioneiras contribuíram para o reconhecimento do autismo como um transtorno distinto no campo da psiquiatria.

Apesar das definições em graus para um possível caminho terapêutico traçado pelo olhar médico, o Transtorno do Espectro Autista não pode ser padronizado e nem as intervenções devem ser aplicadas do mesmo modo, afinal estamos falando de sujeitos, de subjetividade, isso envolve o modo de vida, cultura, família, entre outros aspectos que tornam os seres únicos.

No âmbito escolar, as crianças que possuem Transtorno do Espectro Autista devem ter suas necessidades educacionais atendidas e sua permanência garantida todos os dias por meios de práticas inclusivas, atividades adaptadas, profissionais capacitados, momentos de socialização, ou seja, trata-se da oportunidade de uma proposta educativa que atenda as necessidades e potencialize aprendizagem desses alunos.

A educação inclusiva vem sendo bastante discutida e várias tentativas de implementação estão sendo realizadas na contemporaneidade. Principalmente, por causa enquadramento legal de garantias para quem possui necessidades educacionais especiais.

Segundo Silva e Carvalho (2017) historicamente, as pessoas que hoje são inseridas para serem incluídas, foram excluídas na escola que maquiava a inclusão através do processo de integração/segregação, isto é, o velho dito incluir para excluir, negando a diversidade de seus alunos em um espaço que deveria ser baseado no diálogo, na democracia e na promoção de igualdade, dissimulando um processo inclusivo que na prática não se concretizava, porém atualmente com as leis que garantem o acesso aos espaços o cenário está se modificando e a inclusão deixa de ser utopia e passa a ser um desafio necessário para a sociedade e para a escola que precisa se reinventar.

Refletindo sobre essa realidade da educação regular para pessoas com necessidades especiais, Silva (2011, p.121) afirma que “procurar trazê-las para a norma, para o padrão comum, é negar a sua diferença, seja esta de natureza física, cultural, étnica, racial ou religiosa.” Por isso se faz necessário que a escola se adapte aos sujeitos inseridos nela e não o contrário. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca proclama que a escola acolha:

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 ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Eis um desafio à escola: desenvolver um trabalho que seja capaz de educar a todos a partir da diversidade. Trata-se de uma proposta pedagógica emancipatória que deve promover mudanças culturais em relação à inclusão e essas devem refletir diretamente no currículo escolar, nas metodologias de ensino e

nas atitudes dos professores, gestores, colaboradores, alunos, enfim, de todos os atores presentes no colégio.

Outro documento que orienta a educação inclusiva no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que garante que a educação especial “deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Cap. V, art. 58).

No Brasil, são notáveis os avanços jurídicos para esse público, porém falta garantir a permanência e as oportunidades das pessoas com deficiência nos espaços coletivos com mudanças atitudinais que fazem toda diferença no processo de inclusão escolar:

Não há como negar a complexidade do atendimento à diversidade dessas pessoas, a inclusão exige rupturas, é bem mais complexa que o simples cumprimento da legislação presente no país, pois envolve questões desafiadoras se for considerada a necessidade de transcender à concepção tradicional que parece predominar no Brasil (LIMA, p. 43, 2012).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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, Art. 27).

A LBI, em seu art. 28, também garante que o projeto pedagógico institucionalize nas escolas o atendimento educacional especializado e a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Tudo isso para garantir um acesso com igualdade de condições.

As orientações do Ministério da Educação contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva respaldam justamente esse processo de inclusão na escola:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de

todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRSIL, 2008, p.5).

Aqui no Brasil, as políticas públicas de inclusão não são um problema. Elas existem e são bem estruturadas. O problema do caso brasileiro são as faltas de condições para sua implementação, como, por exemplo, a escassez de profissionais capacitados, salas de recursos com diversidade de materiais didáticos, verdadeira adequação curricular etc. Segundo Tessaro; Bray e Rossato (2009, p. 305)

[...] as condições acima mencionadas estão diretamente relacionadas as políticas de educação inclusiva que existem enquanto leis, mas não são aplicadas no rigor dessas leis. Ao mesmo tempo, as políticas são estabelecidas de modo a não delimitar e especificar com clareza como se darão as ações para sua efetivação, resultando em um processo de inclusão perversa, em que os indivíduos possuem direitos mas não pode usufruí-los de fato. Neste aspecto, uma política de educação inclusiva não se faz sozinha; paralela e concomitantemente a ela requer-se uma política nacional de inclusão social.

A inclusão escolar favorece a criança autista no que diz respeito à convivência com outras crianças, momentos de interação que ajuda na comunicação e na socialização. Essa inserção, importante e significativa, exige da escola um preparo especial, já que a criança com autista possui diversas especificidades e não deve ser dela o papel de se adequar à escola, mas sim da escola se adequar a ela. Sendo assim, a escola deve buscar meios de atender as necessidades educacionais de seus alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista.

o desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com um nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependentes de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didático-pedagógicos (SILVA, 2012, p. 75).

O que é prescrito, determinado e orientado pelo Estado, através de seu aparato legal, não é suficiente para garantir à criança autista que adentra o universo escolar regular, legalmente acessível a todos, uma escolarização significativa que, pautada a partir de sua realidade, que faça essa criança desenvolver suas potencialidades no quadro de seu arranjo existencial, afinal muitos são os problemas enfrentados na escola, como: falta de formação e orientação dos profissionais da educação e currículo flexível e adaptado.

O professor deveria/deve ser um mediador das crianças com TEA, pois na escola é ele quem está inteiramente ligado ao desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos, isso é possível com a participação efetiva da escola no acompanhamento e com parceria com a equipe multidisciplinar que acompanhe o aluno.

Segundo Silveira, Enumo e Rosa (2012), o cenário educacional contemporâneo, é notável que a maioria dos docentes não possui conhecimentos teóricos e práticos que auxiliem suas práticas pedagógicas quanto ao ensino de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Esse fato dificulta e exclui todo processo de inclusão proposto para o estudante com TEA que passa a ter sua matrícula numa escola regular garantida por lei, tendo suas potencialidades frustradas por falta de adaptações.

Para que o processo de escolarização seja significativo para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental considerar as particularidades desses indivíduos, que, dependendo do grau do transtorno, podem apresentar dificuldades na socialização, concentração, comunicação, além de comportamentos repetitivos e estereotipados, hipersensibilidade e desafios em associar o pensamento ao entendimento concreto da linguagem. Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras, que se originem nas reais necessidades desses alunos, promovendo uma educação que vá além do simples repasse de conteúdos curriculares.

Essa abordagem deve focar no desenvolvimento das habilidades essenciais para a vida cotidiana, potencializando as aptidões básicas necessárias para que esses alunos possam atuar de forma autônoma e crítica dentro de uma sociedade que, muitas vezes, impõe padrões rígidos, delegando demandas e responsabilidades a cada fase da vida. A educação inclusiva, portanto, deve buscar a emancipação dos sujeitos, garantindo que eles possam desenvolver seu pleno potencial, respeitando suas singularidades e promovendo sua participação ativa e respeitosa no ambiente escolar e na sociedade. Nesse sen-

tindo, dentro da escola o psicopedagogo pode ser uma ponte para trabalhar no desenvolvimento das habilidades dos alunos e orientando os professores quanto a sua prática.

A Psicopedagogia, dialogando com as áreas da educação e da saúde, é um campo do saber que parte da compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com algum tipo de dificuldade ou deficiência, identificando suas reais necessidades para organizar estratégias que visem à prevenção do fracasso escolar e garantam a inclusão.

O psicopedagogo é um profissional qualificado e possui papel primordial de ser um mediador na instituição escolar, nesse sentido pode ser um grande aliado na inclusão de crianças autistas na escola regular. Seu trabalho é imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem engendrados na escola, pois:

[...] é visto como, um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta é fundamentalmente investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a constituição da dificuldade de aprendizagem (RUBINSTEIN, 2009, p. 128).

Diante da proposta de educação inclusiva, o psicopedagogo é um suporte para alunos e professores. Com os alunos, o psicopedagogo pode realizar intervenções e trabalhos preventivos que busquem melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Em relação ao professor, sua contribuição está ligada às orientações didático-metodológicas específicas das diversidades postas nas escolas que solicitam do professor atuações pedagógicas diferenciadas e eficientes para cada caso. Nesse sentido, trata-se de um trabalho coletivo, pois:

O psicopedagogo institucional trabalha com múltiplas fontes de dados, decorrentes do uso que faz de inúmeros métodos (observação, conversas casuais, entrevistas, documentos), múltiplos tipos de participantes (secretarias de educação, superintendências ou CRES, orientadores educacionais, especialistas em currículo, diretores, professores, entre outros) e várias situações (reuniões de diversos tipos, oficinas de trabalho, vida em instituições e etc.) (PORTO, 2011 p. 123).

O psicopedagogo é peça fundamental no desenvolvimento da criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA), pois, juntamente com o professor, ele

deve definir e orientar estratégias que favoreçam a inclusão no ambiente escolar e a promoção de uma aprendizagem significativa ao aluno com Transtorno do Espectro Autista sua:

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p. 23).

Dessa forma, a partir das especificidades cognitivas, afetivas e comportamentais dos sujeitos com TEA cujas formas de aprender e de se socializar são diferentes, o psicopedagogo deve construir, conjuntamente com o professor, itinerários formativos multiformes e individualizados para não correr o risco de silenciar as possibilidades e potencialidades desses sujeitos com práticas pedagógicas e ações metodológicas baseadas em um currículo padronizado e até mesmo engessado assumido por uma determinada escola regular.

O psicopedagogo é um profissional trabalha que trabalha assessorando as instituições escolares com o intuito de orientar e melhorar a dinamizar a prática pedagógica dos professores e o processo de aprendizagem, apresentando condições e metodologias precisas para atingir de modo significativo a aprendizagem do aluno.

O psicopedagogo diante da prática dos educadores tem como trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento enfatizemos que o papel do psicopedagogo é assumir o compromisso com a transformação da realidade escolar, à medida que se propõe a fazer uma reorientação do processo de ensino-aprendizagem refletindo os métodos educativos e numa atitude investigativa descobrir as causas dos problemas de aprendizagem

que se apresenta na instituição e que se depara em sala de aula, repensar o fazer pedagógico da escola. (GALVÃO, 2014, p. 8)

Nesse sentido, os estudos mostram a necessidade da realização de mudanças educacionais que sejam capazes de favorecer a construção de um sólido processo de ensino-aprendizagem cujos resultados propiciem as devidas condições do aluno autista intervir em sua realidade através da ampliação de suas competências e desenvolvimento de sua autonomia.

Para que tal processo seja, de fato, exitoso é importante que o psicopedagogo conheça os terapeutas que acompanham a criança para observar o que vem sendo trabalhado e compreender quais são os limites e as possibilidades de essa ação terapêutica se estender até a escola para que ambos caminhem em sintonia e, assim, facilitem o processo de ensino do professor e da aprendizagem do aluno em um trabalho harmônico e multifacetado.

A partir das reflexões teóricas propostas por BOSA (2006), SMEHA; HAUTRIVE e LUNARDI (2015), podemos sistematizar algumas ações na qual o psicopedagogo pode ajudar/orientar o educador nos seguintes pontos: 1) conhecer a criança autista e suas reais necessidades; 2) propor ao professor que seja realizado uma rotina clara com recursos visuais, pois irá contribuir muito para a organização pessoal do autista na escola; 3) criar atividades de socialização para que haja engajamento do aluno na sala, uma vez que a criança com TEA pode durante a aula chamar a atenção por meio de gritos e choros, parecendo mal criação ou uma birra qualquer quando na verdade é dificuldade de compreender o que é proposto e de se relacionar com os colegas, tendo, então, suas particularidades negligenciadas (por isso, a importância de dar oportunidades para a criança escolher sua participação nas atividades sugeridas); 4) mostrar ao professor meios de trabalhar as palavras no sentido literal, já que as crianças autistas têm dificuldades de entender palavras utilizadas em sentido conotativo; 5) viabilizar as funções dos objetos utilizados como recursos, pois a maioria dos autistas não compreende seu uso, mas sim, a sensação que esses provocam no aspecto visual, tátil e sonoro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, constatou-se que a atuação do psicopedagogo na instituição educacional deve promover uma transformação profunda

nas práticas e no pensamento escolar, com foco em intervenções pedagógicas que considerem as características individuais dos alunos. O trabalho do psicopedagogo deve ser pautado pelo compromisso e responsabilidade de garantir voz e vez àqueles que são silenciados e estereotipados pela sociedade e por padrões pré-estabelecidos de normalidade.

Matricular uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola regular é relativamente simples; o verdadeiro desafio está em garantir que suas necessidades educacionais sejam efetivamente atendidas. Esse desafio não se restringe às limitações da criança, mas também reflete os limites da sociedade e de suas instituições.

Nesse contexto, é necessário que a escola, as políticas públicas, as famílias, os professores, os psicopedagogos e toda a sociedade se reinventem, reformulando teorias, conceitos e práticas. É preciso “despadronizar” o sistema educacional para incluir verdadeiramente o diferente, promovendo uma socialização e convivência harmoniosa, e não uma inclusão que, na prática, acabe excluindo.

As escolas precisam se reinventar para fugir de modelos engessados que não atendem às particularidades das crianças com TEA. Isso envolve a adaptação de espaços, a flexibilização dos currículos e, sobretudo, o investimento contínuo na formação dos professores, coordenadores, equipes diretivas, pessoal de apoio e famílias. Somente assim será possível garantir que essas crianças possam acessar e permanecer na escola regular sem serem forçadas a se encaixar em padrões rígidos de normalidade.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BOSA, Cláudia Aparecida. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, sup. 1, p. 28-32, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15/06/2024

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008..

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

CASTRO, Paulo A.; SOUSA ALVES, Cláudia O. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas.** E-Mosaicos, v. 7, p. 3-25, 2019.

GALVÃO, Eliane P. S. **A psicopedagogia: sua relevância na escola.** In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014, Campina Grande. Anais CINTEDI - (2014), 2014. v. 1.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecili. **A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação.** Psicologia: Teoria e Pesquisa (Brasília. Online), v. 31, p. 303-309, 2015.

LIMA, Sônia Helena Costa Galvão de. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down: uma experiência exitosa.** São Paulo, 2012.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RUBINSTEIN, Edith. **A Especificidade do Diagnóstico Psicopedagógico.** In: SISTO, Fermino Fernandes et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 127-139.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa et al. **Mundo singular: entenda o autismo.** Fontanar, 2012.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. **Diagnosticando o transtorno autista: fundamentos e considerações práticas.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SILVEIRA, K.A.; ENUMO, S.R.F.; ROSA, E.M. **Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, p. 293-308, 2017.

TESSARO LEONARDO, N.S.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 15, p. 179-356, 2009.

PLANO EDUCACIONAL INDIVUALIZADO PARA CRIANÇA COM CEGUEIRA: CONTRIBUIÇÕES DA ATUAÇÃO DOCENTE

Kelly Guedes Soares
Márcia Duarte Galvani
Marcinete Ferreira Moreira

RESUMO

Considerando que o Plano Educacional Individualizado (PEI) tem como finalidade atender às características dos alunos público da Educação Especial, auxiliando o currículo oficial, especificando, considerando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é mais conveniente, de modo a quebrar barreiras que colocam limites ao processo de ensino-aprendizagem, e considerando as dificuldades que os professores da Educação Especial tem nos aspectos que envolvem este Plano, este trabalho tem por **objetivo** operacionalizar um PEI, na necessidade da organização e planejamento das atividades destinadas às habilidades e competências para o ensino da leitura e escrita, para uma criança com cegueira, com 7 anos de idade matriculado no 1º ano do ensino fundamental. O trabalho trata-se de um relato de experiência. O plano evidencia aspectos relacionados ao processo de leitura e escrita em Braille baseando nas experiências das professoras da educação especial, que atuam no AEE com este público de crianças. Busca-se com este trabalho, colaborar com a atuação docente de professores na perspectiva inclusiva, que muitas vezes, sentem dificuldades em operacionalizar um plano individualizado, proporcionando um ensino organizado, intencional e, ao mesmo tempo, funcional para crianças com cegueira.

Palavras-chave: Educação Especial, Plano Educacional Especializado, Crianças com cegueira, Leitura e escrita em Braille.

1 INTRODUÇÃO

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Este documento determina o público da Educação Especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola (Brasil, 2009).

Para caracterizar a atuação docente do professor do AEE, a Resolução traz como atribuições de suas ações, “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE); orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação; 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 estudantes nas atividades escolares” (Brasil, 2009, art.13).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um processo de planejamento culminante em um documento que norteia o percurso necessário e os suportes a serem oferecidos às crianças público da Educação Especial. Ele descreve as habilidades e necessidades do estudante, define prazos e metas a serem alcançadas e estabelece os profissionais responsáveis por sua elaboração e execução (Tannús-Valadão, Mendes, 2018). Entre os diferenciais do PEI, destacam-se sua elaboração coletiva, seu potencial de empoderamento ao estudante Público da Educação Especial, seu campo de desenvolvimento amplo e o fato de sua implementação não ocorrer exclusivamente na SRM.

Dentro desse Público da Educação Especial, têm-se a criança com cegueira, que por condições sensoriais irão fazer uso de processos de aprendizagens que se cruzam pelo currículo comum, no que concerne a conteúdo, mas que, poderão exigir metodologias e recursos didáticos pedagógicos, diferenciados, em momentos específicos da aprendizagem, ou seja, o objetivo de aprendizagem final é o mesmo ao de outros estudantes, qual seja, a aprendizagem da leitura

e da escrita, mas o que se deve levar em consideração nessa caminhada, assim como, todos os ajustes necessários nesse percurso, vai exigir conhecimentos mais especializados por parte da escola e que responda pedagogicamente e, de forma exitosa, às necessidades específicas desse estudante (Rodrigues, 2022)

Nesse contexto, o PEI, consiste em um instrumento de sistematização e registro das ações específicas do AEE, a serem desenvolvidas para atender às necessidades da criança, tendo como referência os problemas, dificuldades e potencialidades detectadas no processo de análise do caso estudado. Trata-se do planejamento de atividades, da seleção e organização de recursos humanos e materiais indispensáveis no sentido de garantir o acesso ao ambiente e aos conhecimentos escolares com independência e autonomia (Mendes, Vilaronga, 2014).

Considerando os direitos e desafios encontrados pelas crianças com cegueira no acesso ao âmbito educacional e a necessidade dos professores em operacionalizar sua prática para o ensino da leitura e escrita em Braille, o objetivo neste trabalho é operacionalizar um PEI, na necessidade da organização e planejamento das atividades destinadas às habilidades e competências para o ensino da leitura e escrita, para uma criança com cegueira, com 7 anos de idade matriculado no 1º ano do ensino fundamental.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, considerada como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso. Deste modo, o conhecimento tem como objetivo a formação dos sujeitos na própria sociedade (Córdula; Nascimento, 2018).

Tendo em vista a preocupação com os saberes no campo científico, Ciarello (2019) cita três critérios de cientificidade para a produção acadêmica que devem ser compartilhados quando se faz pesquisa, a saber: a coerência, a consistência e a objetivação. Neste sentido, o presente trabalho abordará informações acerca do Plano Educacional Individualizado, especificamente quanto

a sua operacionalização, a partir de um estudo de caso, ratificando a sua importância em diferentes cenários do contexto escolar.

O roteiro do PEI apresentado é resultante de um processo contínuo de atuação docente junto a crianças com cegueira, público da Educação Especial, de uma escola pública da rede estadual de ensino, de uma capital brasileira, sendo elaborado em março de 2022, para ser efetivado durante o primeiro semestre do mesmo ano.

Foram participantes desse relato de experiência: uma professora de Educação Especial, atuante no AEE, uma professora do 1º ano da classe comum, onde estava matriculada a criança com cegueira, e a mãe da criança, a qual forneceu as informações sobre a criança por meio de entrevista.

As experiências evidenciadas neste trabalho, são materializadas por meio da apresentação de critérios exigidos no PEI e que devem atrelar-se às necessidades educacionais da criança com cegueira, como o uso da leitura e escrita em Braille, que precisa ser ensinado para eliminar os limites que os impedem de avançar na construção do conhecimento e na participação em sala de aula.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA:

Este trabalho foi constituído por três etapas: (1) entrevista com a família; (2) elaboração do estudo de caso e; (3) Plano Educacional Individualizado.

ETAPA 1: ENTREVISTA COM A FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DO PLANO INDIVIDUALIZADO

Para o desenvolvimento e construção do plano, se fez necessário o levantamento de informações acerca da criança fornecidas inicialmente pela família. Para esse levantamento, foi utilizado como instrumento um questionário de entrevista com questões abertas e fechadas, a fim de coletar informações sobre a criança para traçar um direcionamento a professora e assim desenvolver um trabalho que atendesse suas necessidades educacionais específicas.

A entrevista com a família iniciou-se com o perfil sociodemográfico da criança, que permitiu a interpretação de dados individuais e outros aspectos relacionados a ele, como: nome, idade, sexo, cor/etnia, ocupação, escolaridade, religião, naturalidade. Nesta etapa, também foi relatado informações sobre a condição, tratamentos realizados ou não, informações contidas no laudo

médico (se houver), partindo para os dados de aspectos familiares e educacionais (Santos *et al.*, 2011).

Para o levantamento de aspectos educacionais foi garantida a participação da professora da classe comum, que colaborou com as informações relacionadas aos aspectos educacionais, como : Observação da criança na sala de aula e em diferentes atividades no espaço da escola, para identificar as potencialidades e as dificuldades da criança, descrevendo as informações obtidas nas áreas: psicomotora, cognitiva, aprendizagem, linguagem, locomoção e autonomia, contexto (ambiente escolar e familiar), interação socioafetivas, atividades de vida autônoma. Sobre esse ponto, segundo Vygotsky (2019) a criança precisa ser observada mediante suas manifestações, levando em consideração os aspectos socioculturais, psicológicos e emocionais.

ETAPA 2: ELABORAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Realizado o levantamento das informações sobre a criança, foi realizado o estudo de caso, onde foi garantido um nome fictício para a criança, idade, nome dos pais e da escola, garantindo a eticidade do trabalho. Conservamos algumas informações pertinentes à criança, como aspectos relacionados a vida autônoma e a mobilidade, para a melhor compreensão do caso, mas que não farão parte da elaboração do PEI, haja vista, objetivar aspectos relacionados a leitura e a escrita.

A construção do estudo de caso, foi materializada por meio de três critérios: Dados de identificação; Dados sociais; Avaliação pedagógica. O preenchimento dos dois primeiros critérios, foi possível por meio das informações obtidas na Etapa 1, já o terceiro critério Avaliação pedagógica, foi realizado junto à professora do AEE, e com a participação da professora da classe comum, pois algumas habilidades ela descreveu, possibilitando uma avaliação mais precisa, uma vez que na realização das avaliações nem sempre é possível observar uma habilidade de imediato. Para a realização da avaliação foram utilizados recursos como jogos, brinquedos e sons. As áreas avaliadas dentro do contexto pedagógico foram: psicomotricidade (coordenação motora ampla e fina, lateralidade e tonicidade muscular), cognição (percepções corporal, espacial, temporal, tátil e auditiva, atenção, memória, conceituação e raciocínio), leitura, escrita, linguagem quantitativa e autonomia nas atividades de vida autônoma.

ETAPA 3: ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A partir dos dados apresentados no estudo de caso, foi possível atentar com mais precisão para as barreiras que a criança poderia ter no seu processo educacional nessa primeira etapa do ensino fundamental, e em diálogo com a professora da classe comum e família, foi traçado o PEI para questões relacionadas a leitura e escrita. A alfabetização e o letramento são processos interdisciplinares que se relacionam com a esfera social e linguística e devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, incluindo o que se refere ao ensino da leitura e escrita para aqueles com cegueira (Rodrigues, 2022).

Considerando esse contexto, o PEI operacionalizado neste trabalho, consta dos seguintes critérios: Dados de Identificação; Informações sobre a criança; Dificuldades e Potencialidades apresentados pela criança; Objetivos do Plano de AEE; Organização do Atendimento; Atividades a serem desenvolvidas no atendimento da criança para o ensino da leitura e escrita em Braille; Seleção de materiais a serem acessibilizados ou adquiridos para o atendimento; Parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais; Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos destinados ao atendimento da criança; Avaliação dos resultados.

Esses critérios foram direcionados para a aquisição da leitura e escrita em Braille, que precisa ser ensinado à criança com cegueira para eliminar os barreiras que os impedem de avançar na construção do conhecimento e na participação em sala de aula.

3 RESULTADOS

A seguir, os resultados da etapa 2, que se apoiou nas informações obtidas por meio da Etapa 1, que culminaram na Etapa 2, operacionalizando o PEI.

3.1 RESULTADOS DA ETAPA 2

ESTUDO DE CASO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		
Nome: Alexandre		
Data do nascimento: 01/06/2017	Idade: 7 anos	
Escola: Escola Estadual Mauricio de Sousa		
Ano: 1ª	Turma: EF 1	Turno: 1º
Deficiência: Deficiência Visual (Cegueira)		
Professora da classe regular: Mariana Maria		
Professora do AEE: Paula Maria		
II - DADOS SOCIAIS		
Em entrevista com a Sra. Maria, genitora da criança Alexandre, relatou que ao sexto mês de gravidez, foi acometida de toxoplasmose, iniciando seu tratamento após 2 meses do diagnóstico, o que ocasionou a cegueira na criança. Alexandre nasceu de nove (09) meses por parto normal, e logo ao nascer foi descoberto a cegueira e iniciado o tratamento com a criança, que perdeu até os dois anos. Segundo a genitora, Alexandre não mamou, andou com um ano e três meses, não engatinhou. Foi apresentado laudo oftalmológico onde consta: cegueira bilateral, em ambos os olhos (AO). A Sra. Maria nos relatou que Alexandre é o segundo filho, não possui alergias e não faz uso de medicamentos atualmente. Alexandre não frequentou a educação infantil e está frequentando a escola pela primeira vez, assim como o Atendimento Educacional Especializado. Alexandre é uma criança independente, nos espaços que conhece, como a casa, a sala de aula e a Sala de Recurso Multifuncional. está matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, e no momento do estudo de caso, está no 1º bimestre. Ainda não é alfabetizado em Braille, nem faz uso de nenhum recurso de acessibilidade em sala de aula. Nos aspectos sociais, se relaciona bem com seus pares e gosta de fazer amizades e participar das atividades em grupo. Alexandre é assíduo na escola, porém, segundo relatos da professora da classe comum, ela não tem formação para ensinar o Braille, nem conhecimentos acerca da acessibilidade referentes aos recursos didáticos.		

Em casa, ele se alimenta de maneira independente, faz uso de colher, mas ainda não manuseia garfo e faca. Toma banho sozinho, precisando de apoio dos pais no caso de uma higiene mais completa. Se veste sozinho, com ajuda no que se refere a posição das estes. É um filho carinhoso e tem um ótimo relacionamento com todos. Já está inserido no BPC-Benefício de Prestação Continuada.

III - AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Alexandre apresenta, segundo laudo médico, cegueira bilateral.

Durante a avaliação, foram realizados alguns testes para verificação de resíduo visual. Para os testes foram utilizados, lanternas e brinquedos com luminosidade. Não foi possível verificar resíduo visual, pois Alexandre não respondeu a nenhum estímulo visual, porém, explorou os objetos e identificou alguns do seu dia a dia como copo, chapéu, bola, carrinho. Não reconheceu objetos que não eram do convívio, como o aparelho de soroban, textos em Braille, molho de chaves, miniaturas de animais domésticos.

No início da avaliação, Alexandre estava um pouco retraído, aos poucos foi interagindo melhor, iniciou e concluiu as atividades propostas. As áreas avaliadas dentro do contexto pedagógico foram: psicomotricidade (coordenação motora ampla e fina, lateralidade e tonicidade muscular), cognição (percepções corporal, espacial, temporal, tátil e auditiva, atenção, memória, conceituação e raciocínio), leitura, escrita, linguagem quantitativa e autonomia nas atividades de vida autônoma. Na avaliação pedagógica foram utilizados brinquedos sonoros, jogos de encaixe, abrir, fechar, bonecos, miniaturas de animais, gravuras, objetos variados, alfabeto móvel e informações relatadas pela mãe e pelo pai.

Em relação à psicomotricidade, a criança apresenta dificuldade na motricidade ampla, pois anda com insegurança, corre de maneira desarticulada, colocando os pés pra frente de maneira alternadas, porém, como se estivesse chutando; pula, sobe escada sem alternância de pés; arremessa sem direção. Possui coordenação motora fina, porém, sem refinamento de tais habilidades, pois realiza encaixes simples, mas não conseguiu rasgar o papel; não conseguiu abrir frascos com tampas variadas, segura o lápis, mas sem apreensão e pressão, mas apresenta potencial para todos os movimentos que requeiram o uso da coordenação motora fina. Alexandre não possui uma boa tonicidade muscular, consegue ficar sentado ou em pé equilibrando-se. Não compreende aspectos sobre lateralidade, nem em si, nem no outro.

Em relação aos aspectos cognitivos percebeu-se que Alexandre possui muitas potencialidades, pois apresenta boa memória e relata alguns dados do cotidiano. Não possui dificuldades na área do raciocínio lógico, pois responde perguntas do cotidiano, nome dos irmãos, nome do pai. Compreende regras simples, entende e realiza comandos, pareou texturas simples, como texturas ásperas, macias e rugoso, mas não conseguiu identificar por nome; identifica as partes do corpo, possui boa orientação espacial, compreende o que é em cima e embaixo.

Ele ainda não conhece texturas por nome e em relação à orientação temporal não compreende as noções de ontem hoje e amanhã e diferencia dia e noite, mas possui dificuldades em situar-se no tempo em relação ao calendário, pois não conhece dias da semana, meses do ano e ano, mas levando-se em consideração a sua idade essas dificuldades são esperadas.

Ele ainda não é alfabetizado, não conhece letras e números em Braille, por não ter tido nenhum contato ainda com o Sistema de Leitura e escrita em Braille.

Em relação à matemática, não relaciona o número falado à quantidade e não realiza operações de adição e subtração, mesmo de forma concreta. É importante ressaltar que tanto as dificuldades na alfabetização e em relação aos conceitos matemáticos são consideradas normais nesta faixa etária, mas observou-se que possui muita potencialidade para estas aprendizagens.

Em relação às atividades de vida autônoma é semi-independente, pois segundo a mãe, toma banho, veste-se e se alimenta sozinho, entretanto ainda necessita de ajuda em quase todas as atividades do dia a dia devido ainda ser

muito pequeno. Se locomove bem em casa, mas fora de casa apresenta insegurança por não enxergar.

Fonte: estudo de caso, elaborado pelas autoras.

3.2 RESULTADOS DA ETAPA 2: ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: AS INFORMAÇÕES APRESENTADAS NESTE PEI, ESTÃO EM CONFORMIDADE COM O ESTUDO DE CASO

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO		
1 - Dados de Identificação:		
Nome: Alexandre		
Data do nascimento: 01/06/2017	Idade: 7 anos	
Escola: Escola Estadual Mauricio de Sousa		
Ano: 1ª	Turma: EF 1	Turno: 1º
Deficiência: Deficiência Visual (Cegueira)		
Professora da classe regular: Mariana Maria		
Professora do AEE: Paula Maria		
2 - Informações sobre a criança:		
Comentário: Neste tópico, o professor irá inserir dados da criança relacionados aos aspectos pessoais como nome, data de nascimento, condição apontada em laudo médico, informações e intercorrências do nascimento, tratamentos, se faz uso de medicação, se tem alergias, se tem autonomia para se alimentar, se vestir, usar o banheiro, fazer sua higiene pessoal. Aspectos relacionados a vida escolar e familiar. Todas as informações que podem auxiliar o professor a conhecer a criança de maneira mais precisa, afim de buscar estratégias e recursos que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Alexandre, 7 anos, nascido em 01/06/2017, no município de Ferreira Gomes-AP, possui segundo laudo médico, cegueira bilateral, CID 10 H 54.0, datado de 07/10/2017. Segundo sua genitora, a Sra. Maria, Alexandre possui cegueira congênita, proveniente de toxoplasmose durante a gravidez da mãe. Alexandre não mamou, andou com um ano e três meses e não engatinhou. Alexandre é o segundo filho, não possui alergias e não faz uso de medicamentos. O menor não frequentou a educação infantil e está frequentando a escola pela primeira vez, assim como o Atendimento Educacional Especializado. Está no primeiro ano do ensino fundamental, no período da manhã. Alexandre é uma criança independente, nos espaços que conhece, como a casa, a sala de aula e a Sala de Recurso Multifuncional. Em casa, ele se alimenta de maneira independente, faz uso de colher, mas ainda não manuseia garfo e faca. Toma banho sozinho, precisando de apoio dos pais no caso de uma higiene mais completa. Se veste sozinho, com ajuda no que se refere a posição das estes. É um filho carinhoso e tem um ótimo relacionamento com todos. Já está inserido no BPC-Benefício de Prestação Continuada.		

3 – Dificuldades e Potencialidades apresentados pela criança	
ÁREA: Psicomotricidade	
Dificuldades	Potencialidades
• Apresenta dificuldade de locomoção, caracterizada por passos inseguros e descoordenados, devido à ausência de visão e ao comprometimento do equilíbrio. Ao caminhar, ele perde frequentemente a estabilidade, exibindo um andar trêmulo, com tropeços frequentes e a necessidade de apoio constante para evitar quedas. • Sobe escadas sem alternar os pés, primeiro põe o pé direito, depois o esquerdo; • Arremessa sem direção;	• Pula; • Sobe escadas; • Consegue ficar sentado ou em pé equilibrando-se. • Se locomove sem apoio. • Se locomove sozinho nos lugares que conhece; • Realiza encaixes simples,
Refinamento tátil: Não consegue rasgar o papel; não consegue abrir frascos com tampas variadas. Segura o lápis, mas sem apreensão e pressão; não possui uma boa tonicidade muscular; não compreende aspectos sobre lateralidade, nem em si, nem no outro.	
ÁREA: Cognição	
Orientação temporal e espacial	
Dificuldades	Potencialidades
• Não compreende as noções de ontem hoje e amanhã; • Dificuldades em situar-se no tempo em relação ao calendário, pois não conhece dias da semana, meses do ano e ano.	• Diferencia dia e noite; • Se orienta em espaços conhecidos.
Percepções	
• Não há percepção de luminosidade ou vultos.	• Boas percepções auditiva, gustativa, olfativa e tátil.
Leitura, escrita e linguagem matemática	
• Não é alfabetizado; • Não utiliza recursos específicos na sala • Faz contagem, mas sem quantificar.	• Há potencialidades para aprender a ler, escrever e contar.
ÁREA: Locomoção e autonomia	
• Dificuldade em ir aos lugares sem companhia (Ex: ir de casa até a escola);	• Locomove bem quando acompanhado. Apresenta independência relativa em locais que conhece (Ex: em casa).
ÁREA: Socioafetivo	
• Não foi verificado	• Expressa desejos e necessidades; • Bom relacionamento com os familiares.

3 – Dificuldades e Potencialidades apresentados pela criança

ÁREA: Contexto escolar

• Não utiliza recursos de acessibilidade em sala de aula; • Não conhece os recursos para a escrita em Braille; • A professora conhece o Sistema Braille;	• A escola oferece o AEE no contra turno; • A escola possui recursos de acessibilidade;

ÁREA: Contexto familiar

• Falta de informações da família sobre às especificidades educacionais do processo de ensino e aprendizagem da criança com cegueira	• A família providencia a frequência da criança na escola; • A mãe auxilia-a nas atividades que precisa realizar.

4 – Objetivos do Plano de AEE:

- Desenvolver habilidades para a leitura e escrita em Braille;
- Proporcionar conhecimentos acerca do Sistema Braille, a partir da cella matricial, constituída por seis pontos.
- Proporcionar conhecimento acerca da reglete e de sua utilização.

5 – Organização do Atendimento:

- Período de atendimento: de fevereiro a dezembro de 2023.
- Frequência: 4 vezes por semana, no contra turno da sala regular.
- Tempo de atendimento: 8 horas por semana
- Composição do atendimento: individual. A interação social será trabalhada na sala comum e nos eventos da escola.

6- Atividades a serem desenvolvidas no atendimento da criança para o ensino da leitura e escrita em Braille

(As atividades propostas neste tópico, consideraram as necessidades e potencialidades da criança apresentada no estudo de caso) As referências da BNCC inseridas servem para mostrar as habilidades que podem ser trabalhadas na Sala de Recursos Multifuncional para o ensino da leitura e da escrita em Braille. Vale lembrar, que a alfabetização deve ocorrer na sala de aula, mas essa condição não impede se ser explorado na SEM, haja vista, a necessidade do ensino do Sistema Braille está atrelada aos processos que ocorrem na sala de aula, para que a criança tenha seu desenvolvimento pautado na equidade e na eliminação de barreiras, no contexto escolar e social.

Objetivo: Trabalhar conceitos para a ensino da leitura e escrita em Braille

Referências da BNCC (EF01GE08): Lateralidade e esquema corporal.

Referências da BNCC (EF01GE08): Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.

Estratégias: Dinâmicas envolvendo jogos, atividades de movimento e recriação, contação de histórias.

Atividade proposta:

Apresentar atividades que leve a criança a imitar gestos como jogar beijo, dar tchau, sinalizar legal, utilizando o polegar, balançar a cabeça para afirmar ou negar algo, imitar afazeres domésticos como varrer, lavar, secar louça.

1. Lateralidade: Desenvolver habilidades para escrever e ler, bem como orientar-se no espaço. A criança na ausência da visão utiliza como referência o seu corpo e o do outro para apropriar-se de conceitos como em cima e embaixo, grande e pequeno, curto e cumprido, fino e grosso, conceito de dentro, fora e entre; entre outras habilidades necessárias para o processo de leitura e escrita.

Atividade proposta:

(Importante ressaltar que todos esses movimentos precisam ser ensinados, caso a criança ainda não os reproduza, bem como, todo o material ser acessível, e a professora garantir a audiodescrição, seja dos materiais ou do ambiente)

Para trabalhar o equilíbrio, segurança, atenção e noção de esquerda e direita

- Por meio da utilização de uma corda que pode estar presa de um ponto ao outro, a criança iniciará um percurso, de um ponto ao outro, andando e segurando na corda com a mão direita e voltando com a mão esquerda, após essa etapa pode substituir o andar pelo pulo e corrida.
- Chutar bola com guiso com os pés alternadamente;
- Lançar bola com guiso em um alvo com as mãos alternadas;
- Colocar mãos sobre o contorno de mãos desenhadas em relevo na parede, direita sobre direita, esquerda sobre esquerda;
- Colocar pés sobre o contorno de pés desenhados em relevo no chão, direito sobre direito, esquerdo sobre esquerdo;
- Deslocar-se sobre fio ou corda estendidos no chão;
- Representar a cella Braille com arcos (bambolês): nessa atividade, três crianças ocupam a posição da coluna da esquerda, representando os pontos 1,2 e 3 de cima para baixo, e a direita os pontos 4,5 e 6 de cima para baixo. Nessa atividade são trabalhados os conceitos de dentro, fora, direita, esquerda, em cima, embaixo, no meio;
- Induzir noção de: antes, depois, frente, atrás, em cima e em baixo e esquerda, direita, tendo como base o mobiliário do ambiente.

Para trabalhar noções de espaço temporal

- Produzir ritmos variados com o próprio corpo e com objetos;
- Determinar a sequência dos fatos de histórias vivenciadas e relatadas, para a compreensão da criança em relação à escrita, onde se faz necessário os espaços entre palavras, parágrafos e títulos, bem como a noção que toda a escrita tem um início, meio e fim e que as palavras se separam por um espaço vazio (cella Braille vazia)
- Compor histórias com início, meio e fim;
- Indicar a noção de tempo como: passado, presente e futuro;
- Desenhar figuras e objetos em espaços limitados;

Organizar e selecionar objetos e figuras;

- Marcar em um calendário os acontecimentos, transcorridos durante o dia e a semana;
- Bater palmas no ritmo de música;
- Marcar o número de sílabas da palavra com palmas;
- Dar a noção de antes, depois, frente, atrás, em cima e em baixo e esquerda-direita, tendo como base um objeto de referência

Objetivos: Desenvolver a Coordenação motora fina

Referências da BNCC (EF02GE05): Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.

Referências da BNCC (EI02TS02): Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

Referências da BNCC (EI02CG05): Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

Estratégias: As atividades trabalhadas para atingir essa habilidade, devem estar associadas aos conteúdos/projetos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Como estratégia pode ser associada a uma contação de história ou até mesmo conversas relacionadas ao cotidiano da criança.

Atividade proposta:

Desenhar uma árvore em relevo e solicitar à criança que cole grão no caule ou na copa da árvore, relacionando-os às noções de cima e embaixo, ou selecionar uma qualidade de grãos iguais (feijão) e colar nas folhas da árvore, e outra qualidade de grãos (arroz) e colar no caule ou folhas, estimulando na criança o refinamento tátil e discriminação de texturas, o que proporcionará a ela, reconhecer as letras escritas em Braille. Adicionalmente, já podem ser trabalhadas o contato da escrita em Braille por meio dos comandos das atividades, e até mesmo o ensino das letras que compõem a palavra árvore. (Também pode ser trabalhada outra imagem relacionada a um conteúdo que esteja sendo trabalhado em sala de aula, por isso a importância do PEI ter a participação da professora da classe comum)

- Ainda nessa atividade, a criança pode furar com a punção o caule da árvore que está à direita ou a esquerda (nesse exemplo, a atividade deve conter duas árvores desenhadas em relevo)
- Em outra atividade a criança pode estar furando com a punção o caule da árvore grossa e da colando grãos na árvore que tem caule fino (nesse caso, tem-se uma atividade com duas árvores, uma do lado da outra, uma com caule fino e outra com caule grosso). Essa mesma atividade pode ser desenvolvida com árvores altas e baixas, ou acrescentando mais árvores na folha para trabalhar a noção de sequência, entre ou meio.
- Todas essas atividades devem considerar as habilidades da escrita e da leitura, portanto, quando se trabalha atividades que relacionam noções de direita e esquerda, estamos considerando a necessidade da criança aprender, mais tarde, que para escrever precisará ter noção de direita, e para ler precisa ter noção da esquerda, considerando a utilização da reglete.

Outras atividades devem garantir que a criança exerça ações que possam estimular seu tato, a seguir colocamos alguns exemplos, que também podem ser reforçados na sala de aula junto com os colegas da turma, durante as atividades.

- Catar objetos no chão e em vasilhas, colocando-os em lugares solicitados;
- Selecionar grãos;
- Colocar água em garrafas e copos;
- Rasgar papel e jornal, formando objetos para uma posterior colagem;
- Rosquear e desrosquear tampas de vasilhames, a fim de fortalecer a musculatura das mãos e dedos;
- Fazer nós e laços, em cordas ou fitas e dobraduras;
- Abotoar e fazer modelagem de objetos e animais com plasticina ou argila; - Costurar cartões perfurados;
- Cortar papéis e cordas;
- Pintar com os dedos da mão vários objetos;
- Picar, recortar e colar papel;
- Perfurar papéis de texturas diferentes;
- Contornar e pintar dentro de limites;
- Confeccionar flores de papel;

Trabalhar o Caderno Dedinho Sabido: Produzido para a criança adquirir habilidades de préleitura.

O Dedinho Sabido, é um livro dividido em três etapas, onde a primeira etapa retrata a noção de localização espacial (em cima, embaixo, meio, entre, sentidos da direita e esquerda), conduzindo a criança a compreensão da escrita em Braille. A segunda etapa é constituída por linhas interrompidas, conduzindo à compreensão que as palavras são separadas dentro da frase por espaços vazios. A terceira etapa é constituída por linhas interrompidas, sendo que nas interrupções estão contidas letras.

- Em cada linha, existem quantidades diferentes de interrupções (letras).

Trabalhar o Caderno Dedinho Sabido por meio de história torna a aprendizagem mais dinâmica. A história pode partir do que a criança gosta, podendo se relacionar com uma situação vivida por ela, ou a partir dos brinquedos ou brincadeiras que mais gosta.

Objetivos: Desenvolver a discriminação auditiva

(As atividades propostas neste tópico são destinadas a estimulação da percepção auditiva, importante para o processo de alfabetização, no que concerne a consciência fonológica, ou seja, a representação dos sons das letras. Esse objetivo pode ser realizado, associado às demais atividades, pois ao contar histórias, o professor pode trabalhar essa habilidade, precisando a atividade ter essa intencionalidade)

Referências da BNCC (EF01LP08): Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

Estratégias: brincadeiras, leituras e movimentos utilizando o corpo

Atividade proposta:

Provocar a emissão espontânea da voz através da emissão das vogais.

- Andar em direção à fonte sonora proveniente de um canto da sala.
- Relacionar a presença e ausência de som a um movimento predeterminado.
- Criar sons fracos e fortes provenientes de várias fontes (palmas, batida de copos, latas etc.).
- Discernir, entre sons, o mais forte e o mais fraco.
- Perceber os sons produzidos naturalmente pelo próprio corpo (respiração, batida cardíaca).
- Identificar e imitar sons e ruídos produzidos por animais e fenômenos da natureza.
- Localizar o espaço temporal por meios de comandos sonoros (frente, atrás, esquerda, direita, em cima, embaixo, ambiente fechado e aberto)
- Movimentar-se de acordo com o som.
- Conhecer e reconhecer os diversos ritmos musicais

Objetivos: Desenvolver a discriminação tátil, importante para a criação ou desenvolvimento de estruturas mentais.

Referências da BNCC (EI02ET04): Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois)

Estratégias: O sentido do tato começa com a atenção prestada a texturas, temperaturas, superfícies vibráteis e diferentes consistências. Pelo movimento das mãos, as crianças com cegueira percebem as texturas, a presença de materiais, e as inconsistências das substâncias. Também, através do movimento das mãos, as crianças podem apreender os contornos, tamanhos e pesos. Essas informações são recebidas sucessivamente, passando dos movimentos manuais grossos à exploração mais detalhada dos objetos.

Atividade proposta:

As atividades para atingir esse objetivo, terá como intencionalidade:

- Que a criança tenha percepção de diversas texturas através de livros com texturas.
- Que separe pelo tato formas geométricas e objetos diferentes.
- Que retire objetos diferentes de um recipiente, de acordo com a solicitação.
- Que percorra descalço vários tipos de piso e em tapetes com várias texturas.
- Que perceber através da pele os fenômenos da natureza, tais como: vento indicando ambiente aberto e a queimadura do sol demonstrando dia ensolarado;
- Desenvolver o conceito de formas geométricas básicas no nível representativo (tridimensionais e bidimensionais). Nessa atividade será trabalhado, Conceitos, Tamanho, Textura, Percepção tátil, Sequências e Diferenças

A percepção tátil nos dedos das mãos deve ser intensamente estimulada para oferecer à criança mais oportunidades de aprender a ler as letras do sistema Braille. É importante que essas letras estejam presentes nas introduções e comandos das atividades, permitindo que a criança com cegueira tenha acesso ao sistema Braille da mesma forma que as crianças videntes têm acesso ao alfabeto, que geralmente está exposto na sala de aula. Mesmo que não saibam ler, as crianças videntes criam um contato visual com as estruturas das letras, enquanto as crianças com cegueira estabelecem um contato tátil e cognitivo, fundamental para o seu aprendizado.

Objetivos: Desenvolver habilidades para a leitura e escrita em Braille de maneira sistemática

Referências da BNCC (EF01LP01): Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.

Referências da BNCC (EF01LP02): Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

Referências da BNCC (EF02LP08): Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

Estratégias: Utilização da reglete e de atividades acessíveis.

Atividade proposta:

- Apresentação, demonstração e utilização da reglete e punção; -Reconhecer e identificar os pontos na cella Braille; - Posição: leitura escrita.
- Reconhecimento e manipulação.
- Pontos.
- Atividades básicas preparatórias para a escrita em Braille, compostas por seis atividades que tem por objetivo identificar os pontos que compõem a cella Braille

7 – Seleção de materiais a serem acessibilizados ou adquiridos para o atendimento

MATERIAIS PARA SEREM CONFECCIONADOS

Caderno de conceitos, que é apresentado na forma de representação gráfica e tem como objetivo desenvolver habilidades básicas para leitura e escrita em Braille. Sendo utilizado, geralmente, após a criança já ter se apropriado desses conceitos primeiramente utilizando-se do próprio corpo, o corpo do professor e de objetos na forma tridimensional. Colocamos alguns exemplos desse caderno de Conceito, no ANEXO I.

Caderno de formas geométricas, que é constituído por desenhos e formas de maneira acessível; Dedinho Sabido

MATERIAIS PARA COMPRA

(Esses materiais serão obtidos, caso a escola ainda tenha adquirido)

Máquina de datilografia Braille; Reglete e punção; Bambolê; Cordas; Grãos; Giz de cera; Material de papelaria com texturas; Tela sombreada ou de mosquiteiro, para a prancha de desenho; bola com guizo.

8 - Parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:

- Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP para visitas, realização de oficinas e participação nos eventos.
- Instituto Benjamim Constant para a aquisição de material bibliográfico e informações atualizadas na área da deficiência visual.
- Professor da classe comum.
- Coordenação Pedagógica
- Fundação Dorina Nowill

9- Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos destinados ao atendimento da criança

Professor de sala de aula; Professor da Educação Física; Colegas de turma; Gestão escolar e pessoal de apoio.

10 - AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

1 - Formas de registro:

O registro da avaliação do plano do AEE será feito durante toda a sua execução através de registros no caderno ou de ficha de acompanhamento (plano de aula) onde o serão relatadas as atividades realizadas, resultados da utilização dos recursos adaptados na sala de recursos, na sala de aula comum e em casa.

Nos registros estarão descritos todo o desempenho da criança, indicando-se os avanços e as dificuldades encontradas por ele durante a realização das atividades e relatos dos professores da classe comum e da família sobre o desenvolvimento do mesmo.

Os registros servirão para observar o desempenho no decorrer do atendimento e para verificar a necessidade da elaboração de novos objetivos e recursos.

2 – Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano do AEE (Perspectivas):

- Que a criança desenvolva habilidades para a leitura e escrita em Braille;
- Proporcionar conhecimentos acerca do Sistema Braille, a partir da célula matricial, constituída por seis pontos.
- Proporcionar conhecimento acerca da reglete e de sua utilização
- Utilização do Sistema Braille dentro da classe comum.

11 – Reestruturação do Plano:

Após verificar as dificuldades que ainda persistirem, se faz necessário rever as ações realizadas que não alcançaram os objetivos propostos, repensá-las e fazer a reestruturação do plano, direcionados a construção de novos recursos, orientações e parcerias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo descreveu o passo a passo da operacionalização de um PEI, implementado para a eliminação de barreiras no processo de ensino da leitura e escrita de uma criança com cegueira, caracterizando os elementos que precisam ser ensinados a criança frente às necessidades e potencialidade que apresenta. Essa construção permitiu compreender a importância da colaboração da família e do professor da classe comum, objetivando a participação e aprendizagem da criança com cegueira, num processo escolar.

Este trabalho elencou elementos importantes que permeiam a atuação docente e que precisam ser contemplados quando se pensa em inclusão. Escrever sobre a prática dessa natureza contribui importantemente na produção de conhecimento científico e nos processos que se consolidam no espaço escolar, na perspectiva inclusiva, para um ensino organizado, intencional e, ao mesmo tempo, funcional para as crianças com cegueira.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2020

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p.

1-10, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-producao-do-conhecimento-na-construcao-do-saber-sociocultural-e-cientifico>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ Elizabet Dias de; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira.** Universidade Federal do Ceará, MEC/SEESP. Brasília, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: **a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola.** Cad. Cedes, Campinas, 2008.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R. **Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Estudos RBEP. Ver. Bras. Estud. Pedagóg. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan/abr. 2024.

MOREIRA, Marcinete F; CORDEIRO, Roseli de M; PICANÇO, Zenaide da S. **Trabalhando conceitos com crianças com deficiência visual: habilidades essenciais para leitura e escrita em braile.** 2017

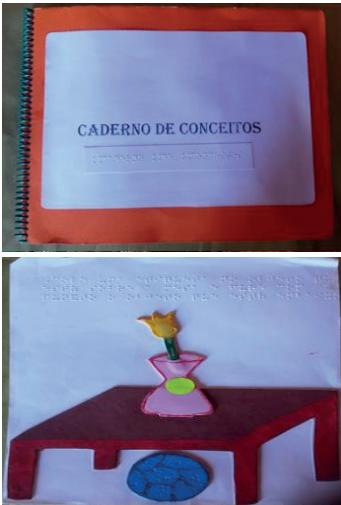
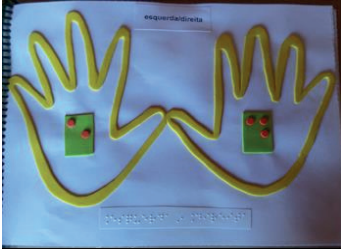
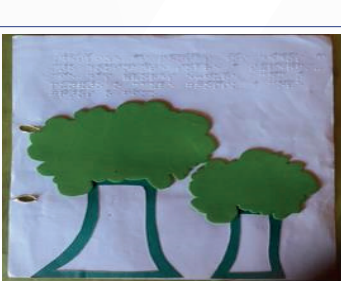
RODRIGUES, R. S. **Alfabetização e letramento da criança com deficiência visual: um estudo crítico e colaborativo junto às professoras da classe comum**

e do atendimento especializado. 254 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem), Universidade Fernando Pessoa, Portugal, 2022.

SÃ, Elizabeth D. S; CAMPOS; Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina Silva. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230076, 2018.

ANEXO I - CADERNO DE CONCEITOS PARA TRABALHAR HABILIDADES ESSENCIAIS PARA LEITURA E ESCRITA EM BRAILE

	Conceito: Em cima/Embaixo: Habilidade pra escrita. Sugestões de ensino: Cole uma etiqueta no objeto que está em cima da mesa e fure com a punção, sobre uma prancha de isopor, o objeto que está embaixo da mesa; Cole uma etiqueta no quadrado que está em cima e grãos no quadrado que está em baixo Quando cola etiqueta utiliza-se do movimento de pinça, próprio para estimular o tato, para a leitura braille. Já furar com a punção estimula-se o desenvolvimento da coordenação motora fina e o fortalecimento do punho, essenciais para a escrita braille. A cela braille é constituída por 6 pontos, sendo os pontos 1245 superiores (parte de cima) e pontos 2356 pontos inferiores (parte de baixo), o que determina a importância de se dominar tais conceitos.
	Conceito: Esquerda/Direita Desse modo, ao fazer bolinhas de papel, estimula-se o refinamento tátil (habilidade para leitura em Braille) e ao furar o papel com a punção, estimula-se o fortalecimento do punho (habilidade para escrita em Braille, tanto na reglete quanto na máquina de datilografia), além do direcionamento da escrita e leitura em Braille.
	Conceito: Muito/pouco Habilidade trabalhada: localização espacial, coordenação motora fina (movimento de pinça, prender e desprender). Tem como foco, o desenvolvimento de discriminar e descrever quantidades, sejam de objetos, números ou letras. Segundo a BNCC (Brasil, 2020), essa habilidade é necessária para a segmentação de palavras, frases e textos, onde a criança consegue reconhecer a quantidade de letras necessárias para escrever o que se pretende, na quantidade de som da fala e na representação da escrita.
	Conceito: Alto/Baixo Sugestões de comando: Fure com a punção, sobre a prancha de isopor, o tronco da árvore alta e cole grãos no tronco da árvore baixa. Tem como foco a comparação e discriminação das formas das letras, identificando sua posição dentro do universo da escrita, o que permitirá uma leitura mais dinâmica, haja vista, conhecer mentalmente e pelo tátil sua estrutura.

Fonte: MOREIRA, Marcinete F; CORDEIRO, Roseli de M; PICANÇO, 2017.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, FAMÍLIA E INCLUSÃO

Renata Machado de Souza Santos¹

RESUMO

O presente artigo é um trabalho de investigação sobre o cotidiano da inclusão de alunos com deficiência nas escolas do município do Rio de Janeiro, a partir da percepção de seus familiares. Este trabalho tem como aporte teórico os estudos de Vigotski sobre a criança com deficiência – Fundamentos de Defectologia – o qual situa o professor como um mediador social e a escola como a responsável em organizar as adaptações necessárias para incluir o estudante. A maior contribuição desses estudos está nas reflexões sobre a cultura como fundamental para a criação de caminhos alternativos, e o ensino adequado, como meio de compensação que desafia constantemente os estudantes com deficiência. Tais estudos contribuem para a construção de outro olhar sobre os sujeitos da Educação Especial. A família recebeu uma atenção de destaque neste artigo visto que o diagnóstico de uma deficiência traz significativas alterações na dinâmica familiar, tais como separações conjugais, mudanças ou abandono da profissão por parte da mãe, quando não encontra uma cuidadora para seu filho/a, além de sentimentos ambivalentes pelo filho não esperado. Os processos de exclusão social são marcantes e contínuos. Os relatos das famílias apontam que, apesar dos avanços legais que a Educação Especial tem obtido, através de muita luta, na prática, ainda estamos muito distante de uma perspectiva inclusiva que garanta as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Nas narrativas dos familiares é possível identificar: insegurança do estudante e da família no ambiente escolar, descredibilidade da família quanto ao trabalho da escola e enfrentamento entre escola e família ao invés de parceria.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência (PCDs); Família; Inclusão Escolar; Educação Especial.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Professora do Colégio Pedro II. renata.santos.1@cp2.edu.br

INTRODUÇÃO

A CRE (Coordenadoria Regional de Educação) me ligou ameaçando acionar o Conselho Tutelar porque eu não estou levando meu filho para a escola. Não estou levando nem vou levar. Meu filho fica lá jogado. As outras crianças fazem *bullying* com ele e a professora nem vê. Ele chora não querendo ir para escola. Ele aprende muito mais vindo para cá [centro de terapias integradas]. (Mãe de um adolescente de 13 anos com síndrome de microdeleção, 2023)

O relato acima mostra que apesar dos avanços legais que temos conquistado, na prática, ainda estamos distante de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. Neste depoimento é possível identificar: insegurança do estudante e da família no ambiente escolar, descredibilidade da família quanto ao trabalho da escola e enfrentamento entre escola e família ao invés de parceria.

Falas como estas fazem parte das conversas informais que se estabelecem na sala de espera de uma clínica de terapias integradas, a qual eu também frequento como mãe de uma criança com deficiência. Assim, enquanto mãe e professora sou provocada diariamente a pensar na inclusão escolar das crianças com deficiência.

Considerando que as narrativas das famílias dos estudantes com deficiência podem ampliar a compreensão das necessidades e peculiaridades do processo de inclusão escolar e, também considerando que o diálogo com os responsáveis do público alvo da Educação Especial é o melhor caminho para identificar e refletir sobre os meios para eliminar as barreiras que dificultam a inclusão, o presente artigo tem como objetivo investigar o cotidiano da inclusão de alunos com deficiência nas escolas do município do Rio de Janeiro, a partir da percepção de seus familiares.

Segundo o historiador Boris Fausto (2003, p. 28), “A História é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade”. Nessa perspectiva, a fim de compreender as barreiras que se apresentam no percurso da implementação de uma escola inclusiva, é importante trazer à memória os caminhos das tramas histórico-políticas das pessoas com deficiência percorridas até aqui, passando por concepções de exclusão, segregação, integração.

Silva (2023) diz que em uma sociedade pautada pela lógica da homogeneidade, que tende a excluir aqueles que não se encaixam num padrão estabelecido, as pessoas com deficiência têm sido estigmatizadas socialmente, sendo vítimas de uma herança marcada pela exclusão. A exclusão ocorre quando as pessoas com deficiência são rejeitadas pela sociedade e são excluídas do convívio social, levando-as ao abandono e/ou morte. Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram vistas como “inferiores”. Considerando que o modelo de exclusão perpetuou por muito tempo é possível compreender o tratamento reservado a elas até os dias atuais.

Durante uma boa parte da idade Moderna, as pessoas com deficiência foram consideradas pessoas sem valor, daí o termo “inválido”. Nesse viés, julgava-se não ser necessário investir no atendimento dessas pessoas. Por isso, não havia práticas voltadas para a educação delas e a segregação foi uma maneira de lidar com as pessoas com deficiências. Entende-se por segregação quando as pessoas com deficiência circulam em ambientes separados, projetados ou usados para responder a deficiências particulares ou diversas, isolados das outras pessoas.

De maneira diferente da completa exclusão, o modelo social da segregação era o assistencialismo. Nesse contexto, de acordo com Silva (2023) os primeiros hospitais brasileiros, chamados de Santas Casas de Misericórdia, iniciaram suas atividades filantrópicas sob a orientação da Igreja Católica. Essas instituições foram estabelecidas para prestar assistência aos excluídos, como órfãos, mães solteiras, idosos, pobres, doentes e pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com Silva (2023), durante os séculos XIX e XX, ocorreu um notável aumento no número de médicos que realizaram pesquisas, escreveram e publicaram trabalhos científicos sobre pessoas com deficiência, com ênfase nas deficiências mentais e na aprendizagem das crianças. Conforme aponta Figueira (2013), o interesse despertado pelos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como uma busca por respostas aos desafios apresentados pelos casos mais graves. A medicina exerceu influência significativa nas propostas educacionais destinadas a pessoas com deficiência.

Nesse contexto, surgem as Escolas Especiais – que são destinadas às pessoas com deficiência – e os primeiros movimentos da Educação Especial. Mazzota (2011, p. 28) descreve:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado.

Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº.1.428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Segundo Figueira (2013), em 1891, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre professor e ex-diretor da instituição. Esse nome se mantém até os dias atuais.

De acordo com Silva (2023), historiadores da área da educação relatam que o neto de D. Pedro II, filho da princesa Isabel, era surdo. Diante disso, o Imperador convidou o educador francês Ernest Huet, que também era surdo e havia sido aluno do Instituto Bourges, em Paris. Huet trouxe para o Brasil o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. A partir disso, deu-se início à Língua Brasileira de Sinais, que recebeu uma forte influência da Língua de Sinais Francesa. Mazzota (2011, p. 29) destaca:

Foi ainda D. Pedro II que pela Lei nº.839 de 26 de setembro de 1857, portanto três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Ainda nesse contexto, em 1874, foi fundado na Bahia o Hospital Estadual de Salvador, atualmente conhecido como Hospital Juliano Moreira, que oferecia assistência médica para indivíduos com deficiência intelectual. Logo em seguida, em 1887, foi criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para atender pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2005).

Silva (2023) diz que a criação das escolas especiais representou a primeira oportunidade para que muitos estudantes com deficiência tivessem acesso à educação, em um momento em que a rede de ensino público não era para todas as crianças. Mas, é possível perceber que a educação especial oferecida neste momento histórico se estabeleceu à margem dos sistemas de ensino vigentes na época, visto que segregavam os considerados menos capazes, mas que precisavam de alguma forma servir ou reproduzir os ideais da sociedade.

Nesse período, surgiram as entidades privadas de caráter filantrópico tais como Instituto Pestalozzi, em 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954. As mesmas, juntamente com entidades públicas, pressionaram pela inclusão de um capítulo sobre educação para pessoas com

deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 1961.

TITULO X – Da Educação de Excepcionais

Art.88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade.

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções.

Mazzotta (2011) ressalta que a promulgação dessa lei representa um marco inicial nos documentos oficiais do poder público no campo da Educação Especial. Em tempo, Damasceno (2010, p. 9) diz que:

Ao analisarmos o Artigo 89 da referida Lei não há clareza se a “educação dos excepcionais”, que receberia subvenção do Governo, se realizaria por meio de serviços especializados ou comuns/regulares, fora ou dentro do “sistema geral de educação”.

Silva (2023) destaca que, após a promulgação da LDB de 1961, instituições de caráter privado, como escolas confessionais e filantrópicas, passaram a receber recursos públicos destinados à educação, o que resultou no crescimento dessas instituições. No entanto, a falta de clareza na legislação contribuiu para a diversidade de abordagens e práticas educacionais existentes nesse contexto.

Damasceno (2010) diz que muitas das medidas que foram propostas como formas de atendimento aos estudantes com deficiência nem sempre tinham um propósito educacional, visto que os estabelecimentos que se propuseram a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes daquele período trabalhavam com a perspectiva do atendimento clínico e não educacional.

No período em que os militares estiveram no poder, houve uma crescente privatização do ensino. De acordo com Silva (2023), neste cenário, tornou-se necessário reformular e/ou adequar os documentos oficiais existentes. Assim, a Lei 5692 de 1971 definiu o público alvo da Educação Especial:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento

especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Ainda nesse período foi criado o I Plano Setorial de Educação e Cultura e, depois, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Segundo Damasceno (2010, p. 12):

Embora a criação do CENESP se configurasse naquele cenário político como a instituição de uma política de governo voltada a Educação Especial, a sinonímia entre Educação Especial e educação segregada permanecia ainda latente.

Em 1986, o CENESP foi elevado e transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP), integrando a estrutura do Ministério da Educação. De acordo com Mendes (2010), nessa nova configuração, foi criado um comitê com o objetivo de aprimorar a Educação Especial e promover a integração na sociedade das pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Essa mudança evidenciou o reconhecimento e a importância atribuída à Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais.

Assim, visando integrar as pessoas com deficiência à escola e ao mercado de trabalho, surgem as primeiras classes especiais dentro das escolas comuns. São experiências em que os estudantes com deficiência estudam na escola comum, mas em salas separadas. Em algumas ocasiões, os estudantes migram da sala especial para a sala comum. A integração é um processo de homogeneização em que se busca “tratar” a pessoa com deficiência até que ela se ajuste aos requisitos padronizados da sociedade. Dessa maneira, percebe-se que ainda é vigente a concepção de que quem deve mudar é a pessoa, e não a sociedade.

Após o fim do governo militar, foi promulgada a Constituição da República Federativa em 1988, que trouxe consigo a democratização da educação brasileira, além de dispositivos que asseguravam direitos e deveres para crianças e adolescentes com deficiência. No capítulo da Constituição Federal (1988), que se refere à Educação (Capítulo III), está posto que:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art.208

[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição garantiu que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, além do direito ao atendimento educacional especializado. Em seguida, em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que no Art 54, diz que é “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim, a partir da promulgação destas leis, houve uma reforma no sistema educacional e, desde então, a educação brasileira tem caminhado na direção de ações mais inclusivas nas escolas. O Brasil também assinou documentos internacionais que são coerentes de princípios e que propõem ações do poder público visando uma educação inclusiva, tais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Na Declaração de Salamanca (1994) a palavra “inclusiva” aparece 35 vezes, sendo 32 vezes acompanhada da palavra “educação” ou “escolarização” e 3 vezes acompanhada da palavra “sociedade”. O mesmo documento também reconhece a importância de garantir a educação das pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino, como explicitado no item 2 da página1:

As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A década de 90 marca um novo tempo na área da Educação Inclusiva, caracterizado pelo conceito de inclusão escolar e social. Os novos documentos são embasados na ideia de que no processo de inclusão entende-se que o desafio está em diminuir as barreiras para a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Ao contrário do que faz o modelo médico, o modelo

social não compreende a deficiência como uma característica negativa. Assim, a pessoa com deficiência não é entendida como uma pessoa que tem menos valor do que a pessoa sem deficiência. Do ponto de vista da inclusão, entende-se que o problema da exclusão está na sociedade, e não na pessoa.

De acordo com Damasceno, Souza e Pereira (2022), a concepção de educação inclusiva se fundamenta no direito à convivência não segregada dos estudantes com deficiência. Para tanto, fez-se necessário um longo percurso em termos da implementação de Políticas educacionais consentâneas ao movimento de democratização escolar e social.

Nessa mesma linha de instauração de Políticas Públicas, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9394/96. Neste documento tem um capítulo destinado à Educação Especial, o qual coloco aqui na íntegra juntamente com suas atualizações a fim de destacar os movimentos legais que têm ocorrido nesta modalidade da educação numa perspectiva inclusiva:

~~Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais:~~

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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.

~~§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.~~

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

~~Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino;~~

~~independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Regulamento)~~

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Em 1998, foi publicado pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com Silva (2023), neste documento, na seção das ações voltadas para as pessoas com deficiência, levantava-se a forma e o tratamento dos conteúdos a serem trabalhados com esse público, o processo de avaliação e a organização do trabalho didático-pedagógico.

No ano seguinte, teve a Conferência da Guatemala (1999), que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

O I Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº. 10.172 de 2001, reafirmou que os estudantes com deficiência deveriam frequentar o ensino regular. De acordo com Silva (2023) este documento instaurou um modelo de escola inclusiva que pretende garantir o atendimento da diversidade humana, e tem como prioridade a formação de recursos humanos para o atendimento de estudantes com necessidades especiais. No mesmo ano, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução nº.2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).

Para Damasceno (2010), esse foi o primeiro dispositivo legal a usar a expressão “educação inclusiva”. Silva (2023) diz que esse documento superava a visão homogeneizadora dos primeiros documentos, que não levava em conta as diferenças individuais. Nesta concepção, as escolas têm que atender as especificidades de todos os alunos.

Para Silva (2023), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é um importante documento que supera o rótulo do estigma de “deficiente”, o qual traz a ideia de ineficiente, improdutivo. Assim, a expressão “deficiente” passa a ser questionada já que este termo joga luz nas limitações, deixando as potencialidades às sombras. Ainda de acordo com o autor, “eles

querem ser identificados como pessoas com deficiência, sobretudo porque são humanos”.

Em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, afirmando que:

Art 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] II - o acolhimento e o trato da diversidade;

Damasceno, Souza e Pereira (2022) dizem que, nesta resolução é possível verificar que alguns princípios que orientam a formação do professor deverão ser considerados, à medida que este, além de ter o domínio dos conteúdos, precisa estar preparado para lidar com a diversidade humana presente em seus estudantes.

Em 2005, por meio do Decreto 5.626 foi regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a inclusão da 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.

No mesmo ano, o MEC, junto com a UNESCO, estruturou um programa de atendimento a pessoas com altas habilidades, com o objetivo de atender a demanda em âmbito nacional, oferecendo formação e orientação para a instalação dos primeiros Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH).

Em 2008, foi promulgado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que segundo Damasceno, Souza e Pereira (2022), “atualmente é a referência legal sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns das escolas públicas no Brasil”. No capítulo VI, cujo título é Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o documento estabelece que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se 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.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e

códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

O documento explicita as mudanças que devem alicerçar o desenvolvimento da educação inclusiva, para que a Educação Especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola não mais como uma modalidade que se justapõe ao ensino regular, mas sim como uma modalidade transversal os níveis e outras modalidades de ensino, disponibilizando para isso os recursos necessários à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2009, o Decreto 6949 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007. Na seção Educação diz que:

Art 24 1- Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. [...] 2- Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que: a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência; [...]

Segundo Damasceno, Souza e Pereira (2022), esse decreto foi um avanço na luta pelos direitos dos estudantes com deficiência já que estes não podem ser excluídos do sistema educacional considerando as suas características.

Seguindo os avanços legais, em 2009, através do Decreto 6571 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Este documento trazia as normativas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a fim de ampliar sua oferta na rede pública de ensino regular, valorizando, assim, a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares. Mas, em 2011, foi publicado o Decreto 7611 que revogou o Decreto 6571/2008, situando as escolas especiais como opção, conforme o Art.1º:

[...]

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Contudo, apesar de permitir que as escolas especiais possam substituir a escolarização em escolas regulares, o decreto 7611/2011, que ainda está em vigência, mantém a garantia da oferta do AEE para alunos matriculados na rede pública de ensino regular, como diz no Art. 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O II Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, conforme diz a Lei Federal 13005 de 2014, traz como uma das metas:

O II Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, conforme diz a Lei Federal 13005 de 2014, traz como uma das metas:

É possível perceber que o PNE ainda mantém as classes e escolas especiais como opção, mas, com uma ponta de esperança, apresenta como estratégia,

situar as salas de recursos multifuncionais, as classes, as escolas ou serviços especializados como forma complementar e suplementar e não como forma de substituição da escolarização em escolas regulares.

Assim, tanto o Decreto 7611/20011 e o PNE (2014-2024), visam a garantia de um sistema educacional inclusivo, mas ambos apresentam como obstáculo para a inclusão a palavra “preferencialmente”, a qual possibilita que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais. Ou seja, os espaços segregados de escolarização continuam regulamentados por lei.

Em 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que dispõe um capítulo sobre educação. No Art.28 diz que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

[...]

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos (...), XI, (...) do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Esta é uma lei de inclusão. Talvez por isso, a mesma não menciona as escolas e/ou classes especiais como uma opção de escolarização para os alunos com deficiência, já que tais instituições e/ou classes se configuram numa segregação.

Esta lei, que está em vigência, orienta como deve ser uma educação inclusiva: deve garantir o acesso, a permanência, a participação e aprendizagem. Esta lei também diz que tanto as escolas públicas bem como as particulares devem disponibilizar o AEE e ter profissionais de apoio sem nenhuma cobrança extra por isso.

Em contrapartida, em 2020 foi publicado o Decreto 10502, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. O referido Decreto preconizava a escolarização dos estudantes com deficiência em classes e escolas especiais, conforme diz no Art. 6:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida.

Além de trazer de volta à luz para as escolas ou classes especializadas, este documento distorce o conceito de AEE, que como é explicitado nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, citada acima, o AEE é um dos serviços prestados pela Educação Especial para atender aos estudantes com deficiência que devem estar matriculados em escolas comuns do ensino regular.

Vale destacar que o decreto 10502/2020 foi assinado pelo então Ministro da Educação Milton Ribeiro. O mesmo que, em entrevista ao programa ‘Sem Censura’, da TV Brasil, no dia nove de agosto de 2021, disse que crianças com deficiências “atrapalhavam” os demais alunos sem a mesma condição quando colocadas na mesma sala de aula.

Este decreto foi revogado em janeiro de 2023.

Observando a trajetória das políticas públicas voltadas para a Educação Especial, podemos afirmar que as práticas de inclusão escolar, no país, avançam de forma lenta e descontínua. Algumas leis preconizam a inclusão enquanto outras insistem em manter ações segregadoras. Nesse sentido, Adorno (1995) diz que:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. (p.29)

A citação acima provoca a reflexão sobre a urgência de nos libertarmos do passado, mas sem negá-lo, para que possamos, deste modo, entender como se estabeleceram os desafios postos à realidade da escola que precisa se reorga-

nizar a fim de se democratizar para que as barreiras que ainda hoje dificultam a inclusão sejam superadas.

METODOLOGIA

Este trabalho cujo objetivo foi investigar o cotidiano da inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais do Rio de Janeiro, a partir da percepção de seus familiares, teve por metodologia a entrevista aberta. Segundo Boni e Quaresma (2005, p 74), a mesma é utilizada quando se “deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado”. As autoras dizem ainda que o entrevistador deve interferir o mínimo possível, assumindo uma postura mais de ouvinte, tendo o cuidado de não interromper a fala do informante.

Foram entrevistadas 5 mães atípicas, cujos filhos estudam na rede municipal de educação: uma é mãe de uma criança autista de 9 anos; três são mães de crianças com paralisia cerebral de 7, 9 e 15 anos, e uma é mãe de uma criança com síndrome de microdelação de 13 anos. Duas crianças com paralisia cerebral e uma com autismo são atendidas pela 8ª CRE², uma é atendida pela 9ª CRE e outra pela 5ª CRE. Apenas uma dessas mães trabalha fazendo quentinhas, as demais dedicam-se integralmente aos cuidados com a criança e com a casa. Todas elas são casadas. Todas elas são frequentadoras de uma clínica particular de terapias integradas.

As entrevistas aconteceram em dois momentos, sendo um individual e outro em grupo. Ambos ocorreram nos espaços da clínica enquanto os filhos estavam em atendimento com a terapeuta. Logo, cada entrevista, tanto a individual quanto a coletiva durou cerca de 50 minutos e foi registrada pelo gravador de voz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que ele pudesse começar a frequentar a escola seria necessário que a CRE [Coordenadoria Regional de Educação] enviasse pelo menos uma estagiária para ficar com ele, pois a escola não tinha Agente de Apoio à Educação Especial. Devido a essa questão de precisar de um mediador [...] ele começou a frequentar a escola quase no meado do ano, em um horá-

2 Coordenadoria Regional de Educação.

*rio diferente da turma dele, entrava depois e saía antes das outras crianças.
(Mãe de uma criança de 7 anos com paralisia cerebral)*

O relato acima é um trecho de uma das entrevistas individuais que ocorreu na sala de espera da clínica de terapias integradas. Nele, a mãe relata que seu filho, estudante da rede municipal do Rio de Janeiro, teve o direito ao acesso à escola negado no início do ano letivo devido à falta de organização, planejamento e preparo da escola juntamente com sua coordenação para recebê-lo. A criança foi impedida de frequentar a escola enquanto não tivesse uma professora mediadora para o acompanhar.

Num outro momento da entrevista a mãe relata que no ato da matrícula levava o laudo da criança. Assim, considerando que o período de matrícula antecede algumas semanas ou até meses do início do ano letivo, a escola já deveria estar com a professora mediadora pronta para receber este aluno. Porém, o mesmo foi excluído do período inicial do ano letivo, perdendo, assim, as atividades de acolhimento da primeira semana de aula, as atividades e festividades do 1º bimestre, chegando à escola quase no fim do 2º bimestre, já com toda a turma entrosada. E, ainda, com horário reduzido.

Importante destacar que não há nenhum documento legal que respalde a redução de carga horária para crianças com deficiência. Mas, ainda assim, é comum ver as escolas alegarem que é melhor para a criança que ela vá para casa mais cedo. Será que o melhor para esta criança não seria que ela frequentasse uma escola preparada para recebê-la e que garantisse sua permanência e participação? Ora, se esta criança inicia o ano letivo meses depois de toda a turma, se esta criança entra e sai mais cedo do que o restante da turma, esta criança está tendo as mesmas oportunidades que as demais?

Para Vigotski (2022, p.31):

A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo.

Assim, todos daquela turma são crianças, porém nem todos percorrerão os mesmos caminhos para o aprendizado. Mas, por serem todos crianças, todos devem ter garantido o seu direito à educação de qualidade e, por isso, a escola tem que se organizar para que todos comecem o ano letivo ao mesmo tempo e que ninguém fique excluído das atividades em nenhum período escolar.

Ao considerar que uma criança com deficiência, é uma criança desenvolvida de outra forma, Vigotski nos leva a questionar o modelo de escola única, o qual propõe as mesmas atividades para todos, desconsiderando as necessidades específicas de cada um. Uma escola com crianças que se desenvolvem de outro modo, precisa ter atividades diferenciadas que potencialize o desenvolvimento de cada uma. Mas, importante destacar que atividades diferenciadas não significam que devem ser isoladas.

Na entrevista coletiva, a mãe relata o primeiro dia da criança na escola com a estagiária:

No primeiro dia, eu precisei ficar todo o tempo na escola o acompanhando junto com a estagiária. A professora da turma não tinha nenhum preparo e empatia para trabalhar com aluno de inclusão, não fez a menor questão de interagir com ele nem de incluí-lo nas atividades para que ele pudesse socializar com as outras crianças. Colocou ele no cantinho da sala com a estagiária, como se ele fosse aluno da estagiária e não dela. (Mãe de uma criança de 7 anos com paralisia cerebral)

De acordo com o Art 59 da LDBEN (1996), citado na introdução, diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência professores com especialização adequada para atendimento especializado aos estudantes com deficiência.

Assim, é possível identificar que o sistema educacional falha ao colocar estagiárias como professoras mediadoras. Como a própria função diz, a estagiária está ali para aprender na prática como exercer o magistério. Ela não poderia ficar com a criança sem uma orientação da professora com quem está estagiando. Deixar a aprendizagem da criança com deficiência sob a responsabilidade de uma estagiária não seria uma barreira para o aprendizado? O problema não é ter estagiária na turma, mas sim de não ter uma professora com formação adequada para o atendimento educacional especializado que planeje e execute um currículo organizado para atender às necessidades dos educandos com deficiência.

Outra entrevistada, que é mãe de uma criança de 9 anos com autismo, também diz que seu filho não tem professora mediadora e que quando cobra da escola, a mesma diz que já fez solicitação à CRE, mas que não há profissionais para atender à demanda. Porém, apesar de não ter uma professora mediadora, esta criança tem uma professora de atendimento educacional especializado que o acompanha algumas horas e também tem um planejamento educacional individual (PEI).

Importante ressaltar que ambas as crianças são matriculadas na mesma CRE e recebem atendimento diferenciados. Será que é o laudo que diferencia o atendimento educacional recebido por cada uma dessas crianças? Se considerarmos que o diagnóstico é, mesmo que ilegalmente, o diferenciador deste atendimento, estaremos julgando, a partir da deficiência, quem tem capacidade para aprender e quem não tem. Será que a escola está enxergando a deficiência antes de enxergar a criança?

Vigotski (1995, p.89) diz que “é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do ser humano”. Assim, considerando que a escola está contida na sociedade, pode-se dizer que é a escola e não a condição orgânica da criança que deve figurar em primeiro lugar. Ou seja, é a escola que deve adaptar-se à criança, independentemente de sua condição orgânica, e não o contrário.

Felizmente, a inserção de estudantes com deficiência nas escolas é uma realidade crescente, já que, conforme as orientações legais, a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. As leis também têm normatizado os meios para que a Educação Especial caminhe numa perspectiva inclusiva. Porém, esta pesquisa, tem mostrado que na prática o sistema educacional da prefeitura do Rio de Janeiro necessita organizar-se na perspectiva do acolhimento da demanda diversificada, respeitando e criando possibilidades (no sentido da equidade) para que possamos conviver com as diferenças, e, sobretudo, reconhecer sua riqueza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma das duas escolas favoreceu algum tipo de aprendizagem ao Guilherme. A equipe escolar como um todo, principalmente professores e mediadores, não são preparados para incluir alunos como Guilherme que tem paralisia cerebral, é cadeirante, usa aparelho auditivo e óculos. (Mãe de uma criança de 7 anos com paralisia cerebral).

O relato acima mostra que apesar do sistema educacional brasileiro ter se movimentado na direção de uma educação para todos, o modo de se fazer acontecer ainda é inconsistente. Embora o Brasil tenha alcançado níveis significativos no fortalecimento da perspectiva inclusiva como eixo organizador das políticas educacionais, os avanços nas práticas de inclusão escolar necessitam

pautar a acessibilidade à inclusão escolar como central para a garantia dos direitos fundamentais e da elaboração ao respeito pela dignidade da pessoa humana.

A Secretaria Municipal de Educação tem 1904 escolas distribuídas em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Aqui, trago o relato de 5 mães que são atendidas por 3 CREs distintas. Mas, o relato de que a escola não está favorecendo a aprendizagem e que não se sentem acolhidas perpassa nas três CREs. Na entrevista coletiva, quando eu falei que, conforme a LBI/2015, uma escola inclusiva deve garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, uma mãe logo falou

“eles só garantem o acesso”.

Nesse viés, Glat e Blanco (2009, p.16) diz que “a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar”. Assim, pensar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva implica questionar a estrutura escolar, principalmente ao que tange a formação de professores, currículo escolar, plano educacional individualizado (PEI), recursos humanos (professores mediadores, agentes de apoio, equipe multidisciplinar), recursos materiais, espaço físico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. São Paulo: **Paz e Terra**, 1995.

BONI, V; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da **UFSC**, Vol.2 nº1 (3), janeiro-julho/2005, p.68-80.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 15 jul, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. Brasília : MEC/SEF. 1988.

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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** (Aprovado pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999 - Guatemala).

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Atendimento Educacional Especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024)**. Brasília. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **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 20 jul. 2024.

BUENO. J.G.S A Educação Especial nas universidades brasileiras. Brasília, **MEC, Secretaria de Educação Especial**, 2002.

DAMASCENO, Allan Rocha. Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. Tese (Doutorado em Educação). **Universidade Federal Fluminense**. Niteroi – Rio de Janeiro, 2010.

DAMASCENO, Allan Rocha; SOUZA, Aparecida Carina Alves de; PEREIRA, Mônica Alvez de Matos. Inclusão de pessoas com deficiência: os desafios da educação inclusiva. **Revista Foco**. Curitiba – PR. V.15, n.4, e509, p.01-22. 2022.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 14ª edição, 688p, 2019.

FIGUEIRA, Emílio. O que é educação inclusiva. São Paulo: **Brasiliense**, 2013.

MAZZOTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

MENDES, E.G. Breve história da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol.22, num. 57, mayo-agosto, 2010.

SILVA, L.F. Trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: da educação especial à educação inclusiva. **Revista Contemporânea**, v.3, n.8, 2023. ISSN2447-0961.

A PERSPECTIVA DOS NOVOS LETRAMENTOS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS

Maria da Luz Oliveira Alves¹
Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo²

RESUMO

A presente pesquisa se trata de um recorte da dissertação de mestrado em letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI da autora, o trabalho possui uma relevância acadêmica e educacional, no qual se justifica pela necessidade de investigar um protótipo que envolve tecnologias digitais para ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos em um ambiente online, percebida a partir de experiências vivenciadas pela pesquisadora com estudantes surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula. O objetivo da pesquisa é analisar os novos letramentos na etapa de desenvolvimento do protótipo ProtSurdo para ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos, considerando um novo ethos e uma nova mentalidade. A pesquisa se fundamenta teoricamente em autores como Lankshear e Knobel (2003, 2006, 2007, 2010, 2011), Rojo e Moura (2019) e Rosa (2016), sobre novos letramentos; Benetti, Seara e Schlindwein (2005), Kochanski (2013) e Somerville (2013), para discussão do protótipo PortSurdo; e Almeida (2016), Avelar e Freitas (2016), Nascimento et al. (2021), Quadros e Karnopp (2004) e Salles et al. (2004a, 2004b), no tocante ao ensino de língua portuguesa como L2 para surdos. Dessa maneira, foi possível concluir que os novos letramentos presentes na etapa de desenvolvimento do protótipo PortSurdo contribuem para o ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos, por meio de informações sobre os conteúdos, perguntas e atividades com perguntas e respostas, relacionadas à leitura e interpretação de textos,

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, daluzz0202@gmail.com;

² Doutorando pelo Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI, franciscocarlos@ufpi.edu.br;

produção de frases e enunciados e compreensão de gêneros textuais, proporcionando o uso de tecnologias digitais em um ambiente online, com um novo ethos e dentro de uma nova mentalidade

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa é analisar os novos letramentos na etapa de desenvolvimento do protótipo ProtSurdo para ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos, considerando um novo ethos e uma nova mentalidade. A mesma diz respeito a um recorte da dissertação de mestrado em letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI da autora, o trabalho possui uma relevância acadêmica e educacional, no qual se justifica pela necessidade de investigar um protótipo que envolve tecnologias digitais para ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos em um ambiente online, percebida a partir de experiências vivenciadas pela pesquisadora tanto quanto docente, como tradutora e intérprete de Libras com estudantes surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula.

Compreender como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de uma pessoa com deficiência exige sobretudo que determinados aspectos sejam compreendidos, pois as dificuldades que permeiam a vida de uma pessoa com necessidade específica as vezes está atrelado a fatores, como cultura, tanto social quanto linguística, déficits de aprendizagem sobre determinado conteúdo, para que essa compreensão se dê de forma clara serão apresentados alguns pontos que estão presentes nos novos letramentos, tecnologias digitais e na língua portuguesa que podem auxiliar e contribuir na aprendizagem do aluno surdo, conhecendo tais conceitos será possível responder ao problema que permeia a presente pesquisa, no qual consiste em responder à seguinte questão: como aliar os novos letramentos, tecnologias digitais e a língua portuguesa para auxiliar e contribuir na aprendizagem do aluno surdo?

A sociedade está imersa no mundo tecnológico, de tal maneira que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são utilizadas de modo significativo em diversas áreas da vida, tais como: saúde, segurança, conforto, comunicação e educação. No que tange à educação, há diversas metodologias de ensino e aprendizagem centradas na utilização de TDIC que auxiliam no processo educacional, mas vale lembrar que para utilizá-las no contexto acadêmico é necessário adotar um posicionamento crítico diante das relações com as tecnologias, tendo como premissa a compreensão de como elas moldam e são capazes de intervir em nossas vidas e na própria humanidade, bem como os seres humanos moldam e interferem nas tecnologias.

METODOLOGIA

No que diz respeito à abordagem metodológica empreendida na pesquisa, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. Neste estudo, há a descrição para um tratamento analítico das partes e funcionalidade do protótipo PortSurdo.

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa documental. Quanto à finalidade, configura-se como uma pesquisa aplicada. O método de pesquisa adotado é o estudo de caso. Para Gil (2008, p. 11), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Neste trabalho, realiza-se um estudo sobre o protótipo PortSurdo, analisando-se suas partes e seu funcionamento.

Inicialmente estava prevista uma pesquisa de campo nas seguintes instituições: 1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Teresina Zona Sul, no qual há alunos matriculados no ensino médio integrado; e 2) Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, que oferece cursos de Formação em Libras nas diversas modalidades: Iniciação à Língua Brasileira de Sinais – Libras I, Libras Intermediário (II), Prática de Libras, Libras Avançado, Escrita de Sinais, Libras no Contexto Artístico, Interpretação de Libras/Português.

Dessa forma, o protótipo PortSurdo seria testado na realização de atividades de língua portuguesa como L2 para surdos nas duas instituições e avaliado pelos participantes da pesquisa.

Todavia, devido a problemas técnicos no preenchimento dos dados na plataforma Brasil, a apreciação do projeto de pesquisa não teve mais sequência no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI, não sendo expedido o parecer de aprovação.

Diante dessa situação, que impossibilitou a realização da pesquisa de campo, houve a necessidade de se repensar o contexto que havia sido planejado e optou-se pela pesquisa documental mediante o estudo da etapa de desenvolvimento do protótipo PortSurdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

No que se refere o ensino de português como L2 para surdos na educação bilíngue. O conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é muito importante para a comunidade surda, sendo considerada a primeira língua dos surdos. Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004) postulam que essa língua é de modalidade visuoespacial, organizada espacialmente com os constituintes da sentença, tendo como ordem básica a estrutura sujeito, verbo e objeto (SVO). A Libras é considerada como visual-espacial devido à comunicação ser transmitida por meio da sinalização com as mãos e a recepção da informação acontecer com os olhos.

Assim, a segunda língua do deficiente auditivo é o português. Autores, tais como Avelar e Freitas (2016), Silva (2008), Santana (2016), Almeida (2016), Almeida, Santos e Lacerda (2015) e Quadros e Karnopp (2004), discutem que o ensino de português para surdos tem sido um grande desafio educacional, uma vez que as metodologias utilizadas necessitam ser diferenciadas, de modo a respeitar as demandas linguísticas de tais alunos e utilizar conteúdos e atividades escolares em Libras, tendo em vista que esta é a língua materna que pode melhor mediar a construção de novos conhecimentos (ALMEIDA; SANTOS; LACERDA, 2015).

Nesse contexto, Almeida (2016, p. 44) destaca que para “o aluno surdo aprender a língua portuguesa escrita (uma segunda língua, portanto), é necessário que se estabeleça uma relação com sua primeira língua”. Então, um passo importante para aquisição da segunda língua é ensinar fazendo uso da primeira língua. Mas cabe enfatizar que, segundo Quadros e Karnopp (2004), a estrutura da Libras é mais básica. Assim, é imprescindível ensinar o português para os alunos surdos com uso da Libras e com metodologias diferenciadas.

É importante destacar que, partindo da perspectiva da educação bilíngue, o português é a L2 do surdo. Sendo assim, Avelar e Freitas (2016) advogam que o educador precisa fazer uso de materiais e metodologias específicas, que objetivem contemplar as necessidades educacionais do aluno surdo, pois ao lecionar tanto a L1 quanto a L2 para este público, o professor deve se atentar para métodos que serão utilizados, procurando a melhor qualidade e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a educação bilíngue para surdos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passou por

uma atualização que discute e põe em voga a Educação Bilíngue, por meio da Lei nº 14.191, de 2021, no art. 60-A, no qual é explicado seu significado e como ela deve ser aplicada.

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021). (BRASIL, 1996, p. 25).

Sendo assim, a LP como L2 deve ser oferecida baseada nos princípios que a norteiam, utilizando as metodologias apropriadas e ao mesmo tempo respeitando as singularidades linguísticas do povo surdo, que é o oferecimento do ensino em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, oportunizando assim, o acesso às duas línguas no contexto acadêmico do aluno surdo.

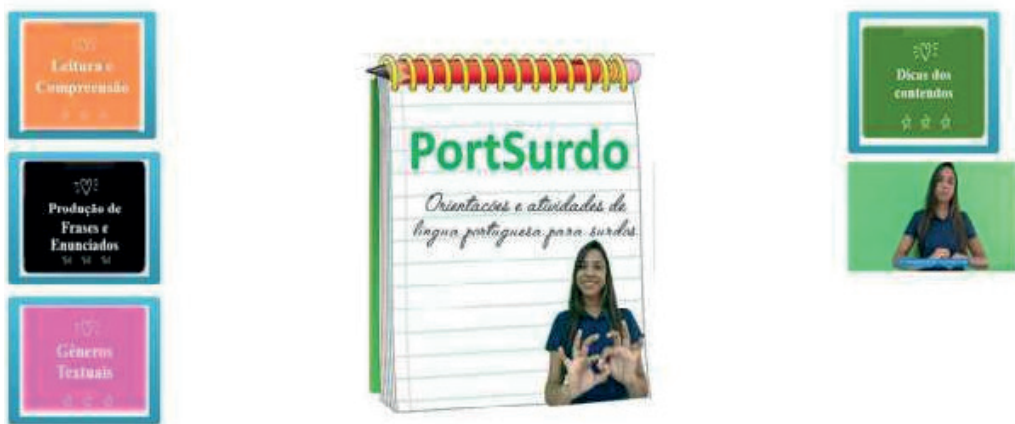
Penha (2008) salienta que a língua portuguesa como L2 necessita de uma adaptação para o surdo, pois a visualidade que é intrínseca aos surdos precisa ser levada em consideração ao se idealizar propostas de ensino/aprendizagem da língua portuguesa como L2 por parte dos alunos surdos, uma vez que não adianta idealizar um ensino pautado em práticas tradicionais de ensino, já que o público é outro e a língua deve ser repassada com outras estratégias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção do protótipo PortSurdo realizou-se por etapas, uma vez que o eixo central dele é a língua portuguesa como L2 para os alunos surdos, cujo objetivo será abordar a leitura e compreensão textual, produção de frases e enunciados e gêneros textuais. Tais conteúdos foram selecionados de acordo com as dificuldades de aprendizagem de língua portuguesa com L2 percebidas pela pesquisadora durante seu convívio com alunos surdos ao longo de sua trajetória como professora e tradutora e intérprete de Libras.

As atividades estão divididas por categorias, nas quais é possível encontrar atividades referentes à leitura e compreensão textual, produção de frases e enunciados e gêneros textuais. Além dos nomes dos componentes relacionados à língua portuguesa, o layout da página apresenta dicas dos conteúdos traduzidos para Libras.

Para maior facilidade de visualização, a Figura 4 apresenta a página inicial do PortSurdo na etapa de construção do protótipo, com os principais componentes da língua portuguesa, além das dicas relativas aos conteúdos abordados em cada tema, tanto em português quanto em Libras.



Fonte: Captura de tela do PortSurdo pela pesquisadora

A Figura mostra a página inicial do protótipo. Inicialmente, ao acessar o PortSurdo, o usuário terá acesso a três segmentos da língua portuguesa: leitura e compreensão textual, produção de frases e enunciados e gêneros textuais, e ainda terá acesso a dicas e a tais conteúdos.

No que se refere ao componente leitura e compreensão textual, há sete perguntas tanto no âmbito da leitura quanto da escrita, organizadas com imagens e com vídeos em Libras para cada pergunta que o aluno surdo irá responder; na categoria de produção de frases e enunciados, há três perguntas com imagens e vídeos em Libras; e no componente gêneros textuais, foram organizadas perguntas com os mesmos elementos dos componentes anteriores. Na área que há as dicas dos conteúdos, também foi desenvolvida uma janela em Libras com a explicação de tais dicas. As atividades foram planejadas de forma a propiciar ao aluno surdo o ensino da língua portuguesa como L2, respeitando a singularidade linguística dos surdos e permitindo que eles possam utilizar as atividades para poderem praticar os aspectos contemplados no protótipo.

No que tange à organização inicial do desenvolvimento do protótipo, ela se fez necessária para que no futuro, após os testes e uso, ele passe a ser reconhecido como um software. Sommerville (2011) pontua que um protótipo se trata de uma versão primária de um sistema de software, usado para explicar conceitos, experienciar possíveis opções de projeto e desvendar problemas e nortear soluções. Dessa maneira, levando em consideração o estágio que se encontra o PortSurdo, ele se trata de um protótipo que foi iniciado e que passará por ajustes e ainda não se trata de um programa, sistema ou software.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa foi possível perceber que a Língua Brasileira de Sinais já alcançou diversos espaços ao longo dos anos e que pesquisas sobre ela foram sendo desencadeadas, muitas delas mostram a sua relação com o português, embora que timidamente, mas é válido ponderar é que seu aprendizado, uso e organização é uma questão balizadora para perceber e ao mesmo tempo pensar em estratégias metodológicas para ensinar o português como L2 para alunos surdos. Na pesquisa é destacado que há entre a Libras e a LP relações que se diferenciam, pois possuem características distintas, como gramática, escrita, nível comunicacional, dentre outros fatores. Por isso, há a necessidade do aluno surdo em se apropriar/compreender a língua portuguesa escrita, para ter acesso aos conteúdos que lhe são exigidos na vida acadêmica e na sociedade.

A pesquisa utiliza as tecnologias de uma forma educativa e consciente, na perspectiva dos novos letramentos, por se tratar de uma prática que procede no funcionamento das TDIC e compreende as novas tecnologias e um novo ethos, ou seja, advém de uma nova postura ao utilizar as tecnologias e uma nova mentalidade, aliar os novos letramentos ao ensino da língua portuguesa para os surdos é uma estratégia metodológica que visa sanar problemas de compreensão referentes a conteúdos específicos da referida língua.

Por fim, vale ressaltar que existe no contexto da educação de surdos no Brasil, bem como no Piauí, uma necessidade acentuada de estudos que tenham como finalidade o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos aliada ao uso de tecnologias. Nessa linha de pensamento, reconhece-se que este trabalho deixa uma provocação em aberto e sugere-se a realização de futuras pesquisas para que o PortSurdo seja testado, usado e avaliado no sentido de que aspectos dos novos letramentos analisados e discutidos no desenvolvimento do protótipo,

como um novo ethos e uma nova mentalidade, possam trazer novos olhares e conclusões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O ensino do português como segunda língua para surdos:** estratégias didáticas. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, dez. 2015.

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Português como segunda língua para surdos:** a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. **A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo**, Revista Sinalizar, v.1, n.1, p. 12-24, jan./jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, p.34, 1996.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua brasileira de sinais:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, Ana Paula. **A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil.** Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 85-88, 2016.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** das políticas às práticas pedagógicas. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOMMERVILLE, Ivan. **Engenharia de software.** 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2003.

A ESCOLA INCLUSIVA: À LUZ DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira¹

Heloiza Aline Pereira Silva²

Olga Maria da Fonseca e Silva Dias³

Vera Lúcia Rodrigues Paula⁴

RESUMO

O presente estudo investigou a temática da atuação dos professores das salas de recursos multifuncionais, diante dos desafios, das necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial – APAEE, almejando momentos inclusivos à luz do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Objetivando identificar a visão que os docentes estabelecem à referida modalidade de ensino, bem como analisar as motivações e as dificuldades enfrentadas. Como metodologia utilizamos pesquisa bibliográfica e documentos que clarificaram ideias e conceitos relacionados ao tema. Este estudo também se enquadra em uma pesquisa qualitativa, pois foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas, com professores da sala de recursos multifuncionais da rede de ensino de Mossoró-RN, a fim de compreender as percepções dos profissionais envolvidos no AEE. Como resultados, foi possível entender que não há uma receita pronta para cada especificidade de atendimento nem se dá de forma assistencialista, mas no decorrer dos acontecimentos vai se criando e reinventando possibilidades educativas que atendam às diferenças individuais, contribuindo para que todas essas crianças ultrapassem os

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, jackelinnenathya@hotmail.com ;

2 Mestra pelo Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN - RN, heloizaaline@alu.uern.br ;

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. olgadias82@hotmail.com ;

4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, vera.rodrigues.uern.t4@gmail.com

limites culturalmente enraizados que dificultam o progresso de sua aprendizagem. É necessário, portanto trabalharmos a educação como prática da liberdade, no que tange ao AEE, a inclusão e diversidade, ou seja, tomar como responsabilidade a formação de cidadãos críticos, éticos e respeitosos, tendo como base a aceitação e a valorização de si e do outro.

Palavras-chave: Inclusão, respeito à diversidade, Atendimento Educacional Especializado

INTRODUÇÃO

As motivações que despertaram o interesse pelo tema apresentado surgiram da inquietação em vivenciar constantes críticas a respeito da implantação das salas de recursos multifuncionais que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no quadro da educação infantil do município de Mossoró/RN, em relação à oferta de formação complementar e sobre como acontece o trabalho dos professores atuantes no AEE.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BEDAQUE, 2015, p. 20).

O principal foco desta investigação é identificar a visão que os docentes estabelecem sobre a referida modalidade de ensino, bem como buscar analisar as percepções dos professores acerca do seu trabalho no AEE, as motivações e as dificuldades enfrentadas. Diante disso, essa proposta de pesquisa está direcionada a aprofundar o debate sobre o real papel da escola inclusiva e a respeito das percepções do pensar/fazer do professor atuante no AEE.

Para realizar este estudo de natureza científica, primeiramente, necessitamos de subsídios metodológicos para sua realização e eficácia, tendo em vista que a construção de um estudo deve ocorrer de maneira sistematizada, obedecendo determinados padrões para sua execução e aceitação, posto que um trabalho sem um roteiro não oferece condições de conhecimentos viáveis sobre o seu percurso.

Esta experiência visa contemplar o objetivo da pesquisa que irá analisar as percepções dos professores que atuam no AEE do município de Mossoró/RN, acerca do seu trabalho e da formação proporcionada aos alunos, identificando suas motivações para atuar no programa e as dificuldades enfrentadas.

METODOLOGIA

Inicialmente utilizaremos de uma pesquisa bibliográfica, a qual se fundamenta na perspectiva de um estudo teórico para nortear ideias e conceitos relacionados ao tema pesquisado, apoiando-se na compreensão de que o trabalho de pesquisa deve oportunizar uma discussão com embasamento teórico e metodológico para formação de conceitos e ampliação do conhecimento acerca da temática abordada. Com base nessa premissa, o estudo apresenta uma pesquisa fundamentada na reflexão de leituras de textos de autores diversos que abordam as questões inerentes ao exercício da profissão docente na educação profissional.

De forma mais focada, Gil (2002) esclarece:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (p. 44).

Gil (2002) defende que boa parte dos estudos que procuram gerar maior familiaridade com o tema são desenvolvidos exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Considera a pesquisa bibliográfica como sendo um estudo de documentos de cunho científicos, ou seja, materiais já publicados como livros, enciclopédias, periódicos, dicionários, ensaios e artigos científicos.

Assim, analisaremos documentos como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução N° 04, de 02 de outubro de 2009); Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, onde poderemos visualizar os direcionamentos da modalidade de ensino.

Em seguida será analisado como o AEE organiza suas ações educativas por meio das leis que o regimentam. Para tanto, serão realizados estudos documentais. Salientando que esse momento em uma pesquisa documental, que segundo Oliveira (2008) se caracteriza pela busca de informações em documentos não considerados científicos, mas apenas documentais, tais documentos

são fonte de dados que se investiga e são capazes de comprovar algum fato ou acontecimento.

Este estudo também se enquadra em uma pesquisa de cunho qualitativo, pois serão realizadas entrevistas semiestruturada abordando a visão dos docentes envolvidos no AEE, bem como identificar as motivações e as dificuldades enfrentadas por esses professores atuantes no AEE.

Nessa metodologia “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Esses dados são geralmente recolhidos em contexto naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade.

Mediante o anunciado, a abordagem qualitativa é também denominada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 17).

Assim, afirmam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., da qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Idem, p. 11). Deste modo está será utilizada para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, que será realizada com no mínimo três professores do AEE da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, a fim de apreender suas percepções adquiridas ou desenvolvidas ao da atuação no AEE. Pontuando assim que “há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de forma única, naquele momento, para aquele interlocutor” (SZYMANSKI, 2002, p. 14).

E, para dar um fio condutor na pesquisa, após esses desdobramentos anteriormente apresentados, faremos a interligação entre o objetivo do AEE, a visão dos docentes e as exigências da educação especial. Deste modo, tem-se uma pesquisa que reúne diferentes abordagens metodológicas, mas com o único motivo de inferir sobre a visão do docente do AEE, seus anseios e superações no trabalho proporcionado aos alunos (crianças) público-alvo deste atendimento.

Portanto, considera-se a temática desenvolvida nesta pesquisa pertinente à formação docente, pois amplia as discussões em torno do fazer pedagógico inerente à prática docente quanto ao desenvolvimento da ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005). Também contribui para novas discussões acerca dos conhecimentos e de como o docente enxerga a educação especial, bem como se esta atuação/formação está sendo válida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os avanços contemporâneos da inclusão escolar é notório que há lugares “escolares” bem preparados para acolher e trabalhar com respeito às diferenças. Mas, infelizmente, algumas escolas ainda não oferecem uma estrutura adequada, com pessoas qualificadas, recursos apropriados e famílias que interagem com o processo de desenvolvimento das crianças.

Falta recursos humanos e materiais como as salas de recursos multifuncionais que segundo os textos legislativos já deveriam se fazer presente em todas as escolas; os profissionais já deveriam estar capacitados e as escolas preparadas para a chegada dos alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado. Segundo Mantoan (2003 p.8) “É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! “. A mesma autora afirma ainda que “São tantos os percalços, mas tantas as alegrias, que vivemos nesta lida de escola... A gente deixa passar, mas não devia” (MANTOAN 2003, p. 7).

Contudo, a escola recebe os alunos com necessidades educacionais especializadas, mas estes, muitas vezes estão apenas passando pelas escolas sem terem as suas necessidades supridas, sem terem a chance de desenvolverem as suas capacidades por falta de atendimento especializado de acordo com as suas especificidades. E, para garantir os direitos dessas crianças, é preciso que lutemos para que a inclusão realmente aconteça no contexto escolar – um fator que é primordial para a construção de espaços de aprendizagens significativas.

No entanto, um significativo ganho dos textos normativos discussões atuais sobre a educação especial é o fato de estarmos reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano, reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência e a necessidade de promover

e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio.

Nesses termos, o propósito da Convenção (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009) é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2009).

Contudo, infelizmente, ainda é possível identificar uma certa carência no cumprimento de alguns pontos elencados na legislação, ou seja, as pessoas com deficiência, na sua maioria, ainda continuam a enfrentar barreiras contra a sua participação como membros iguais da sociedade. Violações de seus direitos humanos acontecem em todas as partes do mundo e, apesar dos avanços que temos, esse fato ainda é recorrente.

Neste contexto de respeito às diferenças é de fundamental importância que o professor saiba da importância de conhecer a criança que está atendendo, que perceba que cada um de seus alunos em sua condição física e/ou intelectual não pode ser tratado com privação. Por isso é importante que não lhes seja negado experiências sensoriais, considerando a necessidade de estímulos para que possam aprender e compreender as informações recebidas.

Conforme vemos em Brasil (2003):

“Piaget afirma que a inteligência se constrói mediante a troca entre o organismo e o meio, mecanismo pelo qual se dá a formação das estruturas cognitivas. ‘O organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio e se adaptar, constrói novos esquemas’. [...] Dessa maneira, percebemos as ações da criança sobre o meio ao fazer coisas, brincar e resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca” (p. 19).

Assim, o professor deve ter essa reflexão bem clara para que não negue esse direito da criança. É necessário saber também que o aprendizado tem início muito precoce, ou seja, é necessário iniciar um bom trabalho logo nos primeiros anos de vida da criança com deficiência. É importante destacar que a criança com deficiência física e/ou intelectual não pode estar em um mundo à parte para desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Neste caso, é preciso que o educador tenha claro em sua mente a importância de oferecer

à criança com deficiência o apoio necessário – seja tecnológico e/ou de reabilitação – em constante interação com o ambiente ao qual pertence.

Neste aspecto da aprendizagem é fundamental o contato da criança com a sala de aula, com as outras crianças, para que ela possa desenvolver habilidades de fala. O ambiente escolar é para a criança um espaço de interação de uns com os outros. É nesse espaço que os estudantes interagem, brincam e aprendem a se socializar, bem como trazem inúmeros outros benefícios. Portanto, esses aspectos mencionados são de extrema importância para o educador, ou seja, em um espaço educacional, da mesma forma que uma criança dita “normal” deve ser estimulada, a criança com deficiência (s) também deve ser estimulada.

Sapon-Shevin (1999) deixa claro em seu texto *Celebrando a diversidade, criando a comunidade* que a diversidade existe e que não deve ficar estagnada e oculta aos olhos da escola, mas deve ser trabalhada e implantada no programa, no currículo escolar e na própria prática pedagógica do profissional docente, de forma que se adéque às dificuldades, habilidades, especificidades e origens dos alunos. É importante também que o professor esteja aberto a um olhar sensível para assim desenvolver um trabalho inclusivo em sala de aula, a fim de criar comunidades escolares que reflitam sobre a temática e respeitem a natureza multicultural e multifacetada de seus alunos, ensinando-os maneiras de como reagir às injustiças e às desigualdades raciais, étnicas, sociais, culturais e de conhecimento.

Para tornar a escola atual curricularmente inclusiva é necessário, de acordo com Sapon-Shevin (1999), transformá-la em uma comunidade que seja segura e protetora das diversidades, ou seja, tornar a escola um lugar em que seja possível conviver com as diferenças e com as semelhanças de forma harmônica, levando às crianças uma mensagem de ética e respeito à integridade do ser humano. As escolas inclusivas devem almejar, portanto, a capacitação de “todas as crianças a melhorarem suas próprias situações e as de seus colegas” (SAPON-SHEVIN, 1999, p. 302). E podemos afirmar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) veio contribuir para que essa inclusão seja possível.

Para tanto, acreditamos que várias ações podem ser trabalhadas para desenvolver ações inclusivas nas escolas, pois o assunto de inclusão ultimamente vem sendo abordado com muita constância, mas nada de concreto tem sido feito. Alguns professores depõem que essa “inclusão” nas escolas está, aparentemente, excluindo ainda mais os alunos, por exemplo, coloca-se uma

criança com determinada deficiência na sala de aula e a deixa reservada com um profissional exclusivo, portanto, separada dos demais alunos.

Isso acontece porque ainda está estagnada no seio da sociedade a ideia de que inclusão é apenas uma matrícula na escola ou, num sentido de senso comum, “jogar” a criança com deficiência no meio de outras ditas normais sem promover interações, prejudicando assim, o real significado da palavra inclusão, que é introduzir, inserir. Para fortalecer essa ideia, referenciamos Carvalho (2004), que em seu livro *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*, defende a ideia de que “a educação inclusiva, para atender a todas as finalidades da escola, deve promover a integração entre todos os alunos” (p. 111), e não os separar ou diferenciar atendimentos como o que se vê atualmente.

Carvalho (2004) ainda nos diz que a escola, na perspectiva da inclusão, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação. Deve-se sempre expor que a diversidade está presente e que também deve existir o respeito, o apoio e a aceitação do diferente. Para Mantoan (2011), “só se consegue atingir esse sucesso quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada” (p. 2).

Surge então a necessidade de transformação da prática pedagógica nas escolas. *A priori* os professores devem excluir a ideia errônea de defender um ponto de vista pessoal, passando a trabalhar pautadamente na integração de todos os alunos, não evidenciando cor, religião, família, deficiência física, intelectual, entre outras diversidades, mas ensinar a perceber as diferenças, a apoiar os demais colegas e a serem agentes ativos da mudança (SAPON-SHEVIN, 1999).

Independentemente da idade, os alunos podem exercer o senso crítico a respeito das diferenças. O pontapé inicial para esta criticidade seria perceberem-se como seres ativos e participantes de uma sociedade desigual, mas que pode ser mudada a partir de suas atitudes. Essa mudança de ideais pode ser iniciada na própria escola com a ajuda mediadora do professor que, também, deve reconhecer-se como agente transformador capaz de enfrentar e desafiar os estereótipos e os comportamentos discriminatórios.

No entanto, é forte o problema da interação nas escolas, acarretando assim todas as dificuldades e desafios a enfrentar como, por exemplo, uma má estrutura física, apoio administrativo, falta de recursos pedagógicos e falta de

profissionais qualificados para conseguir oferecer uma ensino-aprendizagem de qualidade aos estudantes público alvo da educação especial (EPAEE).

A partir desta inquietação – e de estudos – é importante perceber que já temos mudanças em direção à construção de possibilidades de pensar e agir de forma inclusiva no contexto escolar; e o AEE é uma alternativa para isso, pois junto aos estudantes (PAEE) e aos professores do ensino regular, ele oferece suporte para um atendimento que respeita às diferenças. Neste contexto, seguimos no percurso de investigar quais são os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos professores das salas de recursos multifuncionais atualmente em escolas municipais de Mossoró/RN.

PERCEPÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERECIDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN

Nossas reflexões iniciais trouxeram interessantes elementos teóricos sobre a importância da inclusão escolar e o respeito à diversidade, levando em consideração o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Considerando alguns teóricos e legislações em vigor, a partir de agora propomos tratar desses elementos à luz das experiências formativas de três professores(as) atuantes nas salas de recursos multifuncionais, objetivando uma coerência com as reflexões do nosso quadro teórico até o momento discutido. Vamos nomear os professores como 'Professor 1', 'Professor 2' e 'Professor 3', para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na primeira pergunta, quando pedimos para descrever “o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? O que esperar dele?”, a maioria dos professores atentou para uma visão ampla do AEE, destacando em cada fala que o AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para facilitar a participação dos alunos, nas salas de aula comum, considerando suas necessidades específicas.

De forma mais focada, o Professor 3 colocou que embora essas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula de ensino comum, o atendimento nas salas multifuncionais se sincroniza em atividades pedagógicas visando contribuir com mudanças significativas na efetiva participação e aprendizagem dos alunos. Afirmando assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Decreto nº. 7.611/2011, nos diz que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se 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. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2011).

Ao questionar os professores sobre quais são as ações desenvolvidas por meio do AEE na sua sala de aula, o Professor 3 trouxe a reflexão acerca deste atendimento. Vejamos:

São organizadas estratégias pedagógicas que são realizadas tanto na sala de AEE, como nos demais ambientes escolares; registrados em planos de aulas e em anotações, conforme foi realizada a tarefa do dia. São produzidos materiais didáticos e pedagógicos acessíveis considerando as necessidades de cada aluno que são atendidos individualmente, duas horas por semana, estabelecendo uma articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da UEI visando a disponibilização dos recursos e serviços; orientando os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; desenvolvemos também atividades próprias do AEE como o ensino da LIBRAS para alunos surdos, ensino do sistema Braille ou atividades ampliadas ou uso de lupas, para facilitar o entendimento e avançar nos conteúdos estudados (excerto da fala do Professor 3).

É importante destacar que as estratégias metodológicas de trabalho ficam na responsabilidade de cada professor do AEE, para que ele possa articular qual o atendimento mais adequado para cada necessidade atendida. São atendidos tanto as crianças matriculadas na referida Unidade de Educação Infantil (UEI) como as crianças de escolas adjacentes.

Na terceira pergunta, quando pedimos para os entrevistados citarem sua opinião sobre o que diferencia as atividades do AEE do ensino desenvolvido em sala de aula comum, os professores praticamente citaram as mesmas reflexões. Para eles, as atividades da sala do AEE são realizadas de forma lúdica e com o

uso de materiais didáticos que realmente desperta a atenção e o interesse da criança, que propiciam mais oportunidade de compreensão, de questionamentos sobre o que se aprende. Destacamos a resposta do Professor 1:

Na verdade, não temos a receita pronta para cada especificidade, nem se dá de forma assistencialista, mas que no decorrer dos acontecimentos, vai se criando e reinventando possibilidades educativas que atendam as diferenças individuais, contribuindo para que todas essas crianças ultrapassem os limites culturalmente enraizados que dificultam o progresso da sua aprendizagem (excerto da fala do Professor 1).

É importante frisar que a estratégia e o esforço de cada professor para oferecer um atendimento de qualidade é muito relevante a fim de alcançar realmente uma inclusão e atender ao atual cenário da educação que se configura na busca por um ambiente acolhedor e que propicie a não exclusão escolar das pessoas público alvo da educação especial - PAEE, propondo dessa forma, programas sociais que garantam o acesso permanente do aluno no ensino regular e inclusivo.

Os três professores entrevistados afirmaram que o público do AEE deve ser formado por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como afirma o documento,

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2007)

Um dos pontos de destaque na entrevista foi a fala do Professor 2 ao responder o questionamento “você tem sugestões a fazer para aperfeiçoar o serviço do AEE na sua escola, para melhor atender os alunos que são atendidos por este serviço?”. Ele falou da grande necessidade de ter mais apoio tanto dos colegas professores da sala comum e especialmente da equipe gestora da unidade de ensino que, segundo o Professor 2, na maioria das vezes, não reconhecem nem apreciam o trabalho realizado na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa questão levantada pelo professor muito nos recorda a desvalorização que ocorria em relação ao ensino inclusivo, que por muito tempo foi tido como esquecido.

Quando questionamos sobre quais seriam as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nas salas de AEE, unanimemente, os professores responderam que é a falta de reconhecimento da importância do AEE para o desenvolvimento das crianças, e também a falta do envolvimento de toda a equipe escolar no processo de inclusão, fato este que deve estar presente em toda comunidade escolar. Os professores ainda destacaram que é preciso mais aproximação do professor da sala comum com o do AEE.

Para o Professor 1, “existe uma distância entre o professor da sala comum com o professor do AEE que muitas das vezes incômoda”.

Destaco o capítulo VI §2 do Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, ao reger que “os alunos PAEE tem o direito a escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento na sala de recurso multifuncional para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2011), visto que é de extrema importância o atendimento da criança PAEE no contra turno, ou seja, que o professor do atendimento educacional especializado precisa deste apoio com o professor da sala comum a fim de alcançar um trabalho positivo. Além disso, é preciso que a criança tenha uma vida ativa e interativa com as demais crianças para que ela possa descobrir diferentes formas de se desenvolver, interagir e socializar.

Nas entrevistas, quando levantamos o questionamento sobre “qual a importância do AEE para os alunos que se beneficiam dele”, os principais aspectos mencionados pelos professores em relação à importância da modalidade de ensino para os alunos foram o valor da singularidade de atendimento, ou seja, os professores do AEE buscam atender as especificidades de cada aluno. Podemos afirmar com a fala do Professor 2:

O AEE é de real valor, pois buscamos sempre possibilidades que venham atender as necessidades em sua singularidade, garantindo a construção de possibilidades de aprendizagens, por garantir a participação nas atividades e possibilidades de novos conhecimentos (excerto da fala do Professor 2).

Em relação aos recursos utilizados para facilitar a aprendizagem de alunos com transtorno(s) e/ou deficiência(s), os professores destacaram entre os muitos recursos: material pedagógico para o ensino da Libras, Língua Portuguesa na modalidade escrita para pessoas com surdez; informática acessível; jogos pedagógicos e de encaixes, entre outros recursos construídos que são relevantes às especificidades de cada aluno.

A importância do papel da escola e da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças, e em especial, para aquelas PAEE, é de extrema importância para que os avanços sejam possíveis de serem alcançados.

Ao observar a atuação de um aluno com deficiência na sala de aula comum, percebemos o quanto essa inclusão é positiva. A escola exerce um papel fundamental na vida destas crianças ao promover e estimular seu desenvolvimento, oferecendo um apoio moral com profissionais qualificados e tecnológico (TA) tornando-o um ser capaz de superar suas dificuldades (excerto da fala do Professor 1).

Nesta perspectiva, chegamos ao entendimento que devemos “acabar” com essa questão de dar identidades as nossas crianças “normais/especiais” – devemos tratá-las com igualdade e não com exclusões. Devemos acreditar acima de tudo na criança como autora de seu percurso, pois assim é possível buscar a supressão da identificação dos alunos por uma de suas características. É fundamental ter claro que o objetivo da educação inclusiva é conceber a escola como um espaço para todos, para as diferenças, visto que cada criança, cada jovem, cada aluno tem as suas diferenças. Ou seja, todos se igualam pelas suas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura realizada podemos apontar algumas percepções sobre o tema abordado. Primeiramente, apontamos a importância que deve ser dada nas escolas às questões culturais e pessoais de cada aluno, percebendo as particularidades como algo a ser somado, para a construção de cada um dos seres que ali estão para viver momentos de aprendizagens e de interações. No entanto, observamos também, que apesar do tema diversidade já estar ganhando espaço no ambiente escolar, ainda tem sido trabalhado de forma muito pontual, não respondendo às demandas existentes para a implementação das mudanças tão necessárias no cenário educacional atual. Ainda há muitas barreiras e conflitos a serem rompidos para que a inclusão seja vivida de fato nas escolas.

Falar em romper com os conflitos decorrentes do convívio com o ‘diferente’ não está a defender que todos sejam tratados de igual modo, pois é importante considerar as particularidades existentes em cada um de nós sem comportamento discriminatórios, até mesmo porque não é nem possível nem necessário

homogeneizar a todos, bastando apenas que trabalhemos a educação com respeito às diferenças e valorização do outro, considerando as qualidades, defeitos, limitações, diferenças e/ou deficiência(s).

Dessa forma, mediante tudo que discutimos, nós ressaltamos que a esperança para o alcance de um ambiente escolar inclusivo e demais espaços sociais, começa em cada um de nós. Em relação à educação escolar, é necessário que a escola seja pensada e estruturada em cada instituição, considerando os estudantes e suas especificidades, a fim de alcançar seu principal objetivo, que deve ir além de legitimar o acesso dos estudantes aos seus espaços físicos, mas permitir que os estudantes constituam a si mesmos em momentos favoráveis de aprendizagens e de interações.

Freire (1996) enfatiza a necessidade de o professor assumir-se como um ser pensante participativo, conduzindo ações que valorizam as diferenças, que perceba as dificuldades, mas não se paralise diante delas. Sendo perseverante, transformando-se em um educador democrático, que trilhe sua prática, em busca da conquista de sua independência, como também a do aluno.

No que tange à inclusão e à diversidade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem contribuído muito no atendimento de estudantes nas salas de recursos multifuncionais e na orientação de atividades e dinâmicas a serem realizadas nas salas de aula do ensino comum. Outro fator considerado como de grande relevância na construção de uma sociedade inclusiva é a formação continuada de profissionais e sujeitos que constituem a comunidade escolar. Neste aspecto, tomar como responsabilidade a formação de cidadãos críticos, éticos e respeitosos possibilita a diminuição de grande parte dos conflitos sociais existentes; assim, seria possível com a busca de conhecimentos, eliminar muitas atitudes que excluem sujeitos de espaços sociais em detrimento às suas diferenças. Portanto, “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005, p. 101).

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró: [s.n.], 2015.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa na educação:** uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão:** Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: Deficiência Múltipla. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (outubro de 2007). http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf • Decreto no. 7.611/2011 • Decreto nº 7.612 /2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 03 de mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 04 de mai. 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611/2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 de jun. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#todas>>. Acesso em 04 de jan. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa:** uma visão holística do conhecimento humano. São Paulo: LTR, 2008.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 288-305.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Olga Maria da Fonseca e Silva Dias¹
Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira²
Vera Lúcia Rodrigues Paula³
Andressa da Silva Sousa Siqueira⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo promover a discussão sobre a inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial na rede pública de ensino brasileira. Para tanto, apresenta o conceito do termo inclusão escolar, além de levantar alguns aspectos de sua trajetória e de fazer uma reflexão sobre os avanços e obstáculos existentes na educação especial da Rede pública. Para embasamento teórico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na área da educação inclusiva, com aporte em autores dedicados ao estudo da temática, bem como nas legislações educacionais relacionadas à inclusão. Através da análise desse referencial foi possível constatar que os documentos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva contribuem para a construção de um sistema de educação para todos ao focarem na organização das escolas e de turmas especiais. Entretanto, para que a prática inclusiva nas escolas públicas de fato ocorra, permitindo que todos os alunos possam ser atendidos de acordo com a sua necessidade e/ou deficiência, são

- 1 Mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação Inclusiva /PROFEI – Mossoró da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, autora principal: olgadias82@hotmail.com
- 2 Mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação Inclusiva /PROFEI – Mossoró da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, coautor 1: jackelinnenathya@hotmail.com
- 3 Mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação Inclusiva /PROFEI – Mossoró da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, coautor 2: vera.rodriques.uern.t4@gamil.com
- 4 Mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação Inclusiva /PROFEI – Mossoró da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, coautor 3: andressasiqueira.profa@gmail.com

necessárias mudanças nas estruturas e na cultura educacional. Nesse sentido, é preciso que haja uma reflexão da comunidade escolar, do Estado e da sociedade em geral sobre o que é a inclusão, observando se as escolas estão de fato preparadas para oferecer a Educação Especial e para que a escola seja um lugar onde as pessoas aprendam a ser “pessoas” e a superar visões patológicas da deficiência, que limitam os sujeitos e legitimam os discursos de exclusão.

Palavras-chave: educação especial; inclusão; escolas.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem como princípio a inclusão, um modelo de ensino que prima por uma educação de qualidade para todos e que, no meio educacional, constitui-se o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias.

A política inclusiva defende que alunos com necessidades especiais devem ter direito ao acesso e permanência na escola regular. Sendo assim, as instituições que se propõem a essa prática devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acolhendo diferentes estilos e ritmos de aprendizagens e assegurando uma educação igualitária e de qualidade, através de um currículo apropriado.

No âmbito educacional, as dificuldades, as angústias e os desafios dos professores são muitos, mas, diante da realidade que se vive hoje, com um número crescente de crianças com deficiências matriculadas, sobretudo na rede pública de ensino, esse profissional precisa rever e atualizar a sua prática com o intuito de torná-la ferramenta eficaz para proporcionar a essas crianças uma aprendizagem significativa. O professor deverá estar disposto a mudar, compreender e proporcionar meios que possam contribuir para a inclusão, contando, para isso, com o apoio da equipe pedagógica da unidade e com a participação em formações que lhe tragam conhecimento especializado.

A inclusão visa a garantia do acesso de todos à escola e acontece por meio da interação, do respeito e do compromisso de todos com a educação. Para além disso, ela envolve eliminar os obstáculos que possam limitar a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação da criança com necessidades especiais no processo educativo.

Peça chave nesse processo, o fazer pedagógico docente contribui com o ensino na medida em que a criança participa das ações propostas em sala de aula, não como um espectador, mas como um ser ativo.

Durante décadas, as pessoas com deficiências buscaram seu direito à vida em uma sociedade que ainda hoje as vê com preconceito e discriminação por não fazerem parte dos padrões pré-estabelecidos pela medicina e pela cultura (Mendes, 2010).

O diagnóstico médico é importante, mas pode ser pensado como um perigoso e preconceituoso dispositivo que vem tornando uma geração de crianças patologizadas, por não se comportarem dentro dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade atual que produz rótulos estigmatizantes desses sujeitos,

impondo-lhe um padrão a ser seguido. Uma vez que não podem atender a esse padrão, são colocados como pessoas com problemas de aprendizagem, o que impede muitos de aprender, desresponsabilizando a escola e responsabilizando as crianças pelo seu não aprendizado (Mantoan; Prieto, 2006).

A Educação Especial na perspectiva inclusiva considera as potencialidades dos alunos, superando a visão patológica da deficiência — que limita o indivíduo e questiona suas capacidades cognitivas, — e pautando-se em uma visão socioantropológica, que evidencia o sujeito e o seu processo de desenvolvimento.

Em relação à construção da escola inclusiva, defende-se que deve começar a partir da educação infantil, buscando a mediação de diversos saberes em relação aos seus espaços, aos profissionais, aos recursos pedagógicos e a tudo que diz respeito às possibilidades de acesso, permanência e desenvolvimento do aluno da educação especial ou não. Isso implica identificar e analisar as diferenças, conceitos, preconceitos, características, valores de toda uma sociedade em que todos estão inseridos (MENDES, 2010).

A política inclusiva diz que toda criança tem direito à educação e a oportunidades iguais de aprendizado. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), em seu artigo nº 1º, busca-se “[...] 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”.

Nos últimos anos, diversos movimentos têm ocorrido em favor de uma inclusão escolar mais justa e contra uma sociedade exclusiva, desigual e segregada. Tais movimentos defendem a criação de documentos legais e políticas sociais, com a intenção de garantir a igualdade de direitos entre as pessoas, assim como ações que possibilitem a sensibilização da sociedade diante das barreiras atitudinais.

Algumas conquistas já foram alcançadas nesse sentido, entre elas o direito dos alunos com necessidades educativas especiais à matrícula em escola de ensino regular, onde as aulas deverão ser ministradas por professores regulares e, por vezes, adaptadas, com atividades a serem realizadas por todos os alunos. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante a assistência técnica e financeira do Estado, o que vai depender da especificidade e deficiência do aluno (Brasil, 1996).

Entretanto, apesar da legislação vigente, ainda há muito a se fazer para promover de fato a inclusão. Dos desafios mais citados na literatura especializada destacam-se a desigualdade social, o acesso a bens de consumo e

serviços, assim como falta de apoio governamental, que, na maioria das vezes, não acontece.

Posto isto, este artigo tem como objetivo geral promover a discussão quanto à inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial na rede pública. Por consequência, os objetivos específicos são: conceituar o termo inclusão escolar; levantar alguns aspectos de sua trajetória; e apontar os avanços e obstáculos existentes na educação especial da Rede pública de ensino.

METODOLOGIA

Para a composição deste estudo, do tipo revisão bibliográfica, foi feita uma busca por trabalhos relacionados à inclusão e à Educação Especial, a qual permitiu a identificação de autores relevantes e de marcos legais que sustentam a discussão sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais no ambiente escolar.

Paralelamente, foram examinadas as principais legislações educacionais brasileiras que abordam a inclusão e que fornecem o suporte legal para a promoção da inclusão escolar no país.

Para a análise desses estudos seguiu-se os passos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), obedecendo-se às três etapas elencadas pela autora como essenciais em pesquisas qualitativas, quais sejam: “pré-análise”, momento em que se organiza os materiais disponíveis por meio de uma leitura flutuante; “exploração do material”, quando se faz a codificação e a categorização do material; e “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a concepção inclusiva recomendada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação, “[...] a Educação Especial é uma modalidade educacional de ensino que procura ampliar o acesso das pessoas com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino” (Autoria, ano, p.).

A inclusão é uma palavra ampla e propõe oportunidades iguais para todas as pessoas. No contexto educacional, compreende meios para que a criança com alguma necessidade especial seja inserida na rede regular de ensino, não apenas com o objetivo de aprender, mas principalmente para que passe a integrar-se socialmente com as demais crianças, por completa.

A partir da CF de 1988 (Brasil, 1988), a inclusão educacional passou a ser conhecida como direito fundamental da pessoa, independentemente da sua condição física, cognitiva ou psíquica. Em seu artigo 206º, inciso I, a Carta Magna destaca a “[...] igualdade de condição para acesso e permanência na escola”. Já em seu artigo 208º, inciso III, determina “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse dispositivo trouxe, portanto, um novo olhar para o processo de inclusão, respeitando a diversidade dentro do ambiente escolar.

Posteriormente, o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), veio para reforçar a garantia educacional em igualdade para todos. No seu artigo 5º, diz que é responsabilidade dos pais ou tutores a matrícula das crianças na rede regular de ensino, cabendo, a partir daí, à escola recebê-las com estratégias pedagógicas que viabilizem a aprendizagem (Brasil, 1990). O estatuto parte do pressuposto de que a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos que os demais cidadãos, de maneira não mais segregada, com garantia à convivência com as demais pessoas. Assim foi fortalecido o debate em volta dos direitos das pessoas com deficiência e as escolas passaram a se adaptar aos alunos.

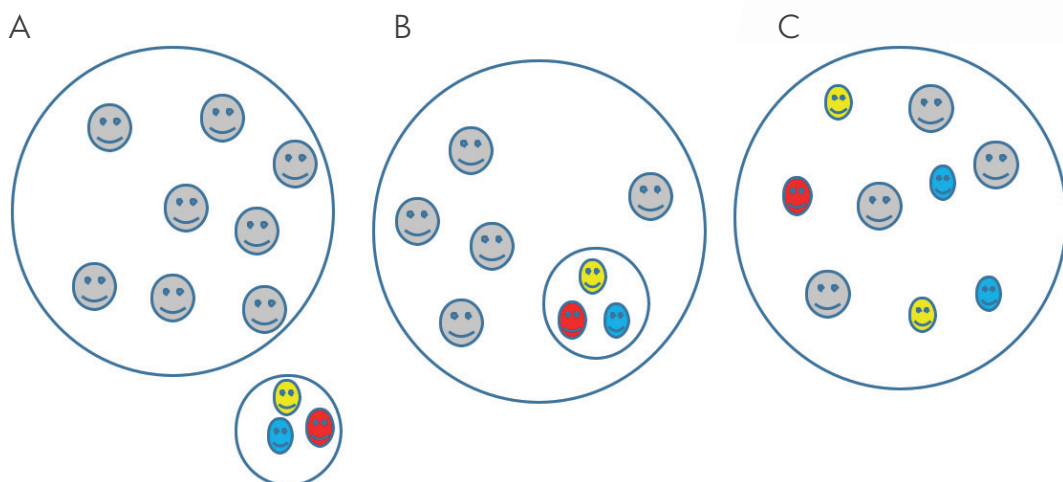
A Figura 1 demonstra a evolução do tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história.

Conforme a Constituição Federal de 1988, art. 3º, inciso IV: **é necessário** “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No **artigo 205, o mesmo documento** define a educação como um **direito de todos**, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece ainda a **“igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988)**. Assim, as pessoas com deficiência foram, aos poucos, conquistando o seu espaço, e se ampliaram as discussões a respeito das pessoas com deficiência, que passaram a ser vistas como cidadãos com direitos às oportunidades dentro da sociedade. Como afirma Aranha (2000, p. 13):

A partir de 1988, a Educação Especial tem o intuito de garantir os direitos das Pessoas com Deficiências, sem que haja a exclusão social, haja vista que este sujeito é concebido como sujeito de direitos pela Constituição Federal de 1988, pois, ‘o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade,

independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado’.

Figura 1 – Evolução do tratamento às pessoas com deficiências



Fonte: Elaboração própria (2024)

Legenda: A) Segregação – No período da segregação a sociedade já se encontrava agrupada, e já detinha normas de condutas e regras sociais. Criação das escolas especiais para as crianças com deficiência.

B) Integração - Começou a permitir a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, aos poucos elas foram tendo oportunidades de acesso à educação. As escolas começaram a aceitar as crianças com necessidades especiais, mas a criança que precisava adaptar-se a escola.

C) Inclusão - Período marcado pelas modificações sociais promovidas pela organização dos estados em buscarem normas, que são positivadas de acordo com a legislação buscando garantir a dignidade da pessoa com deficiência a partir do acesso à educação com um ensino inclusivo. A escola passa a adaptar-se à criança.

Em 1990, no âmbito internacional, foi aprovada a Declaração Mundial sobre educação para todos (UNESCO, 1990). No mesmo ano, no Brasil, criou-se a Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece os direitos e deveres das crianças e adolescente, deixando mais claro o objeto do ensino inclusivo de qualidade.

Posteriormente, em território espanhol, no de 1994, foi promulgada a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, também promovida pela UNESCO. A reunião proclamou que as escolas regulares têm como princípio orientador “[...] acomodar todas as crianças, independentemente, de suas condições físicas,

intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Brasil, 2006, p. 330). Esse documento foi um dos mais importantes com visão na inclusão social, pois reafirma o compromisso com a educação para todos, isto é, as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais na escola regular de ensino. Segundo a declaração (UNESCO, 1994) ficou proclamado que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A declaração de Salamanca representa um marco histórico da educação de pessoas com necessidades especial, afirmando que as

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Capítulo V, art. 58, define educação especial, como “[...] 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).

O documento diz ainda que a inclusão deverá ser adaptada de acordo com a necessidade de cada aluno, buscando transformar o ambiente escolar

em um lugar inclusivo, onde a criança sinta-se acolhida e estimulada a aprender. Assim posto, as atividades precisam ser elaboradas de maneira que esses estudantes possam aprender juntamente com os demais, seguindo os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que diz:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Após a Declaração de Salamanca observa-se algumas mudanças em relação às políticas educacionais do país que direcionam a Educação Especial, sendo uma delas os movimentos de implantação da política de EI no Brasil. Acompanhando esse processo de redefinição na política educacional, foram elaboradas a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Essa Resolução é compreendida como um processo educacional que assegura recursos e serviços educacionais especiais para os estudantes, além de apoiar e complementar os serviços educacionais comuns. Isso se torna um modo de garantir a educação escolar de qualidade e promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que apresentam deficiência (Brasil, 2001).

A educação inclusiva se constitui o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e para defender que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter direito ao acesso e permanência na escola regular. As escolas que seguem esse modelo educacional devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acolhendo diferentes estilos e ritmos de aprendizagens e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado. Todas as crianças devem aprender juntas e, sempre que possível, independentemente das dificuldades ou diferenças que cada uma possa ter.

A convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, de 2007, parte do pressuposto que o Estado Parte reconhece o direito das pessoas com

deficiência à educação. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24)

Em outubro de 2009, com a Resolução CNE/CEB nº 4, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado da Educação Básica na modalidade Educação Especial (AEE), devendo o sistema de ensino matricular o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2009, Art. 1º). Vale salientar que o atendimento deve acontecer no contraturno à escolarização do ensino regular para que o aluno não seja prejudicado na sua vida escolar.

Na mesma resolução, os Artigos 2º e 3º dizem que o AEE tem como função complementar a formação do aluno através de serviços, recursos e estratégias que possam eliminar as barreiras existentes na sua integração na sociedade, no desenvolvimento da aprendizagem, sendo o AEE parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2009).

No Artigo 4º, incisos I, II e III, a resolução especifica o público-alvo que compõe o 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 (Brasil, 2009).

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 4 escolarização de estudantes com deficiência passou, então, a ser responsabilidade tanto do professor da classe regular quanto do professor especializado que atua no AEE, garantindo assim condições para atender as necessidades educacionais e possibilitar a superação de barreiras para estudantes.

Conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Infantil, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessibilidade para eliminar as barreiras para ampla participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008).

Hoje, sabe-se e entende-se que todos são diferentes. A diferença é o que, de certa forma, humaniza as pessoas. Percebê-la como valor é um processo que se estabelece em todas as esferas da vida e que se legitima individual e socialmente.

A inclusão deve ser um processo social, mediante o qual todas as crianças com necessidade educativas especiais têm o direito à escolarização. Portanto, a educação inclusiva busca promover o ensino de qualidade e equitativo para todos, mas é preciso tornar o aprendizado atraente de forma lúdica, ter empatia e ser cordial no trato com as crianças (Vigotsky, 1991).

Para Mantoan (2011), as iniciativas em favor do acesso dos alunos da educação especial às turmas das escolas comuns e aos novos serviços especializados propostos pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, visam à transposição das barreiras que os impediam de cursar com autonomia todos os níveis de ensino em suas etapas e modalidades, resguardando-lhes o direito à diferença, na igualdade de direitos.

A autora destaca, também, que, em decorrência dessa legislação, a educação especial direciona-se à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (Mantoan, 2011).

No ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, constituindo-se no Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual reforça que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades, como as demais pessoas, e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Apesar dos direitos e garantias previstos nas legislações, a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda é uma política em curso no país, tendo em vista que poucas escolas estão devidamente instrumentalizadas e que nem todas as propostas curriculares passaram por adaptações e a formação continuada para professores nessa área é escassa.

Diante dos aspectos que precedem a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva a partir da leitura do livro “Inclusão escolar, o que é? Para quê? Como fazer?”, de Montoan (2003), é possível observar algumas práticas pedagógicas e estratégias, tendo como base para comparações e as metodologias interativas e participativas com e entre as crianças na realização de atividades a partir da vivência de

Para Montoan (2003, p.25):

Em resumo: para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 1999, 2001; Forest, 1985).

Mantoan (2003, p. 14) discorre: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças contribuições mútuas”. A autora é, ainda, enfática ao afirmar: As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra, há algum tempo, sinais de esgotamento e, nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações (Mantoan, 2003, p. 12).

A educação que inclui, como afirma Mantoan (2003, p. 20): “[...] é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional [...]”. Esta educação, entendida como uma Educação Outra, por isso mesmo, direcionada para a Alteridade (do latim *alter*, que significa “outro”), é marcada pela afirmação das diferenças, na relação interpessoal, com consideração e respeito.

Mantoan (2003), quando escreveu seu livro inclusão escolar, dividiu-o em três capítulos: Integração e inclusão; porque efetivar a inclusão; e como fazer a inclusão escolar. Na obra, ela conceitua diferenciação, integração e inclusão, além de questionar se hoje as escolas são mesmo inclusivas ou integralistas. No Quadro 1, tem-se algumas diferenças entre a integração e a inclusão, segundo a autora:

Quadro 1 - Diferenças entre integração e inclusão

Integração	Inclusão
Inserção parcial da criança na educação.	Inserção radical, completa e sistemática.
Currículo adaptado; avaliações especiais; atividades diferenciadas.	O currículo e as atividades atingem todos os alunos.
Tem como objetivo inserir os grupos excluídos; os alunos que precisam mudar para se adaptarem à escola.	Tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino para atingir a todos os alunos da escola.

Fonte: Adaptado de Mantoan (2003).

Mantoan (2003), ao falar do por que efetivar a inclusão escolar, traz como foco três aspectos. Primeiramente, a autora questiona se a inclusão e suas práticas giram em torno da produção da identidade e da diferença, estando a última sempre relacionada ao outro (se ele é branco, se ele é deficiente etc.), enquanto a identidade diz respeito ao que a pessoa é (negro, brasileiro etc.). Os dois elementos, entretanto, são interdependentes, porque um não existe sem o outro. Além disso, são produção cultural e social, devendo ser sempre questionados. Segundo a autora, diz que “[...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” Mantoan (2003, p. 21).

Sendo assim, o segundo aspecto por ela tratado tem foco na legislação em favor da inclusão, destacando avanços significativos em relação a esse modelo educacional. A autora elege como fundamento da sua fala a cidadania e a dignidade humana, adquiridas através de dispositivos legais, como a Constituição de 1988, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e as Políticas Nacionais de Educação Especial.

Por último, Mantoan (2003) trata da questão das mudanças necessárias para a efetivação da inclusão, admitindo que é preciso formar gerações preparadas para viverem livres, sem preconceitos, sem limites e sem barreiras. Em contrapartida, adverte que é preciso melhorar as condições das escolas públicas Mantoan (2003). De acordo com a autora, as políticas educacionais continuam maquiando a educação inclusiva, por isso ela faz críticas ao ensino, que, em sua

opinião, deveria romper as barreiras para mudar a educação, barreiras estas que existem devido à ausência de desafios oferecidos ao aluno pela escola. O que Mantoan (2003) quer dizer é que a escola não estimula as crianças com deficiência ou com transtornos globais e altas habilidades. Em sua visão, as escolas terminam por ofertar um currículo adaptado, utilizando reforço e atividades individuais diferenciadas e isso, para a autora, são, na verdade, modos de discriminar os alunos e não de incluí-los.

O estudo revelou também avanços com relação à inclusão, sendo possível constatar que os documentos da política nacional de educação ajudam como referência para a construção de um sistema de educação inclusiva, com foco na organização das escolas e de turmas especiais como uma forma de repensar e de reconsiderar essa prática. Isso, no entanto, exige mudanças nas estruturas e na cultura das escolas públicas, para que todos os alunos possam ser atendidos de acordo com a sua necessidade e/ou deficiência.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, é preciso que haja uma reflexão sobre o que é a inclusão e se as escolas estão preparadas para praticar a Educação Especial. Devido ao grande número de alunos matriculados na rede pública de ensino, as práticas dos professores precisam ser revistas, juntamente com as políticas pedagógicas, o currículo e a equipe da gestão da qual todos fazem parte.

Nesse sentido, Freire (2011) nos incentiva a pensar que o ensino exige disponibilidade para o diálogo, considerando o inacabamento humano como marca da sua constituição do ser. Para o autor, é pelo diálogo que o ser humano se descobre inacabado, e pela abertura ao mundo e aos outros que é possível procurar explicações e respostas às múltiplas perguntas que possui.

Além disso, Freire afirma que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (freire, 2011, p. 133). Isso nos leva à condução e busca pela construção de uma Educação marcada pela valorização da diferença e da diversidade das histórias, identidades e culturas dos sujeitos sociais que formam o corpo escolar e dão sentido às práticas pedagógicas guiadas pelos ideais democráticos.

Com efeito, a Educação Inclusiva deve acolher a todas as pessoas, até mesmo as chamadas minorias ou grupos subordinados, aquelas que são vítimas

das desigualdades produzidas pelo nosso sistema capitalista, tendo em vista a equidade social e o combate às práticas de etnocentrismo, xenofobia, racismo, intolerância religiosa, sexismo, homofobia e outras manifestações discriminatórias e violentas que produzem a segregação, o aviltamento, a marginalização e a exclusão do/a outro/a.

Mantoan (2003), ao abordar a questão da qualidade da escola, nos diz:

Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (Mantoan, 2003, p. 35).

A Educação Inclusiva exige, portanto, a tomada de posição em relação à opção curricular voltada para a criação constante de uma nova cultura escolar, que se torna a expressão e a prática de uma verdadeira escola democrática para todos. Para que a escola possa ser um lugar onde as pessoas aprendam a ser “pessoas” é preciso, entretanto, superar visões patológicas da deficiência que limitam os sujeitos e legitimam os discursos de exclusão.

Quanto aos aspectos legais, não há dúvida dos avanços, porém a efetivação da inclusão ainda precisa de um olhar com precisão de alterações significativas no campo físico, pedagógico e principalmente no âmbito atitudinal. Não é preciso boa vontade e sim boas ações por parte das pessoas, porque trata-se do direito de todos, e a inclusão, quando ocorre de maneira efetiva, promove benefícios positivos para todos os alunos.

Assim, entende-se que a educação é a forma mais democrática de atingir o aluno e de garantir o sucesso na aprendizagem de todos e na construção de um caminho para sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: MANZINI, E. J. (org.) **Educação Especial: Temas Atuais**. Marília: Unesp, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF, 1996, LDB9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: UNESCO, 1994

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

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 05 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 05 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC, SEESP 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa E. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa: educação inclusiva na prática**, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 05 de junho de 2024.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7597>. Acesso em 06 de junho de 2024.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

VIGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 4. ed. Brasileira. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180422220816id_/http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a30e-social-da-mente.pdf. Acesso em 06 de junho de 2024.

PLANEJAMENTO DOCENTE PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Andressa da Silva Sousa Siqueira¹
Olga Maria da Fonseca e Silva Dias²
Vera Lucia Rodrigues Paula³
Jackelinne Nathya De Sousa Nogueira⁴

RESUMO

O presente trabalho trata sobre o Planejamento Docente para Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional. A pesquisa foi realizada em escolas públicas da Rede Estadual de Teresina-PI com 03 professores(as) atuantes em Sala de Recursos Multifuncionais. O objetivo geral desse trabalho foi de investigar como ocorre a organização do planejamento docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de Recursos Multifuncional. E com os seguintes objetivos específicos: descrever como é organizado o planejamento na Sala de Recursos Multifuncional relatado pelos professores (as) de AEE de Escolas Públicas da Rede Estadual de Teresina-PI; identificar a organização e estruturação dos planos que são utilizados pelos professores (as) de AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais e verificar se o planejamento retratado pelos professores (as) de AEE contribuem para educação inclusiva. O referencial teórico estudado é composto por autores abordam a temática em estudo. Os resultados revelam que

- 1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, andressasiqueira.profa@gmail.com ;
- 2 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; olgadias82@hotmail.com ;
- 3 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, vera.rodrigues.uern.t4@gmail.com ;
- 4 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, jackelinnenathya@hotmail.com .

os professores participantes da pesquisa apontam as condições necessárias para realizar seus planos em decorrência do público alvo de estudantes com deficiência atendidos, no qual a grande parte é composta por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, relataram que planejamento é baseado na avaliação diagnóstica que é realizada juntamente com a estruturação do plano de atendimento educacional especializado, no qual é construído com base na singularidade de cada estudante com deficiência, em virtude de suas dificuldades para superar barreiras adquiridas do processo de escolarização que geram impedimento para aprendizagem.

Palavras-chave: Planejamento docente, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O planejamento da prática docente é organizado em ações com a finalidade de alcançar os objetivos propostos para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Assim, o ato de planejar faz parte da vida cotidiana de cada sociedade; entretanto, concretizar as ações planejadas depende de fatores internos e externos que influenciam cada vivência social.

As práticas pedagógicas planejadas revelam que os processos de ensino e aprendizagem possuem características econômicas, políticas e culturais da comunidade escolar na qual estão inseridos, e são manifestadas por meio de ações que conferem significado ao trabalho docente.

Para os estudantes que são público-alvo da Educação Especial, um dos serviços ofertados é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é eliminar as barreiras que impedem a participação de estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades ou superdotação nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008).

O AEE deve ser realizado nas salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, em escolas regulares ou em centros educacionais especializados sem fins lucrativos.

Dessa forma, a oferta do AEE deve estar garantida no projeto pedagógico de cada escola, prevendo a organização das salas de recursos multifuncionais. Ou seja, é necessário um espaço físico adequado, com recursos tecnológicos e pedagógicos que promovam acessibilidade para estudantes com deficiência (BRASIL, 2009).

Conforme Alves (2006, p.13), as salas de recursos multifuncionais são:

[...] espaços onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

As salas de recursos multifuncionais se caracterizam como ambientes que têm o objetivo de proporcionar instrumentos, equipamentos e recursos que facilitem a participação dos estudantes com deficiência nos espaços sociais, desenvolvendo habilidades que estimulem a aprendizagem e fortaleçam os programas de ensino.

O planejamento é uma ação que orienta a prática docente em relação às habilidades que serão desenvolvidas no processo de aprendizagem. Consideramos o planejamento como uma descrição detalhada dos objetivos com fins formativos, de forma contínua e sujeita a modificações diante das situações apresentadas.

De acordo com Libâneo (2013, p.72), “para que o professor possa atingir efetivamente os objetivos (educativos), é necessário que realize um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si”. Nesse sentido, planejar faz parte do processo de tomada de decisões sobre como ensinar e avaliar, considerando as singularidades de cada indivíduo.

Para uma perspectiva inclusiva, Mantoan (2003, p.14) afirma que “é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Por meio de um planejamento inclusivo, com ações que valorizem a diversidade e os indivíduos, é possível assegurar que todos os estudantes sejam atendidos em suas reais necessidades. O planejamento para o AEE deve conter estratégias que valorizem as diversidades e que auxiliem no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Dessa forma, os professores elaboram planos individualizados com base nas singularidades de cada estudante.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho trata do Planejamento Docente para o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. A problemática investigada é a seguinte: Como ocorre a organização do planejamento docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais?

Assim, o objetivo geral do trabalho foi investigar como se dá a organização do planejamento docente para o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os objetivos específicos incluem: descrever como é organizado o planejamento nas Salas de Recursos Multifuncionais, conforme relatado pelos professores de AEE de Escolas Públicas da Rede Estadual de Teresina-PI; identificar a organização e estruturação dos planos utilizados pelos professores de AEE nessas salas; e analisar se o planejamento realizado pelos professores de AEE contribui para a educação inclusiva.

O trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a organização dos planejamentos dos professores atuantes no AEE e sua organização pedagógica nas salas de recursos multifuncionais, bem como a intencionalidade do

planejamento em desenvolver ações que contribuam para a educação inclusiva no ambiente escolar.

Diante dessa justificativa, podemos relacionar com o pensamento de Alves (2006, p.09), que afirma:

[...] a educação inclusiva é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar.

Destacamos o importante papel dos professores que atuam no AEE nas escolas regulares em promover a educação inclusiva para um grupo que não se enquadra nos padrões impostos pela sociedade de forma homogênea, ou seja, estudantes com deficiência que, ao longo de seu processo de escolarização, foram excluídos, sem ter suas reais necessidades atendidas. Nesse sentido, os professores de AEE, ao desenvolverem seu planejamento, contribuem para que o estudante com deficiência seja reconhecido em suas potencialidades e singularidades no processo de ensino e aprendizagem.

Os principais aportes teóricos que fundamentam nosso estudo são Alves (2006), Mantoan (2003), Libâneo (2013), Mendes (2002), entre outros, que discutem as temáticas de planejamento docente, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais e Educação Inclusiva.

A pesquisa possui natureza qualitativa, na qual aplicamos questionários a três professoras do AEE da rede estadual de Teresina – PI, sendo o critério de escolha que as escolas participantes possuísem salas de recursos multifuncionais.

Os resultados da pesquisa mostram que a maioria das professoras compreende o conceito de planejamento e sua função no AEE, que é a de identificar barreiras e produzir acessibilidade curricular para estudantes com deficiência. As professoras participantes acreditam que o trabalho realizado em colaboração com a equipe escolar contribui para a educação inclusiva.

Outro fator de destaque é que o público-alvo de maior atendimento pelas professoras nas salas de recursos multifuncionais são estudantes com autismo e deficiência intelectual. Nesses casos, são avaliados fatores como o estudo de caso de cada estudante para a construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Por fim, ressaltamos a importância de discutir o planejamento realizado pelas professoras do AEE nas salas de recursos multifuncionais, que não substitui o ensino regular, mas serve como suplemento ou complemento por meio de um suporte especializado para as necessidades educacionais de estudantes com deficiência

METODOLOGIA

Consideramos a pesquisa de abordagem qualitativa, que atende aos pressupostos metodológicos devido ao detalhamento dos dados necessários para compreender as situações relacionadas aos objetivos propostos neste estudo. Conforme Goldenberg (2015), os dados qualitativos subsidiam o detalhamento dos objetivos do estudo, possibilitando a compreensão dos indivíduos participantes, considerando o uso de seus próprios termos e expressões.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário padronizado enviado por meio do Google Formulários, com questões abertas relacionadas aos objetivos do estudo. Participaram da pesquisa três professores(as) de três escolas estaduais de Teresina - PI, sendo o critério de escolha dessas escolas o fato de possuírem salas de recursos multifuncionais e o interesse em analisar os planejamentos dos professores atuantes nessas salas.

Foi apresentado também o Termo de Consentimento e Esclarecimento sobre a Pesquisa, com o objetivo de informar os procedimentos adotados para a análise da coleta dos dados obtidos.

Os dados coletados por meio dos questionários foram organizados em um eixo temático: Planejamento e Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais: Contribuições para a Educação Inclusiva. Esse eixo de análise forneceu subsídios significativos para a interpretação dos achados empíricos da pesquisa.

PLANEJAMENTO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste item, apresentamos os resultados obtidos, juntamente com a análise e discussão teórica sobre a temática do estudo, com o objetivo de descrever

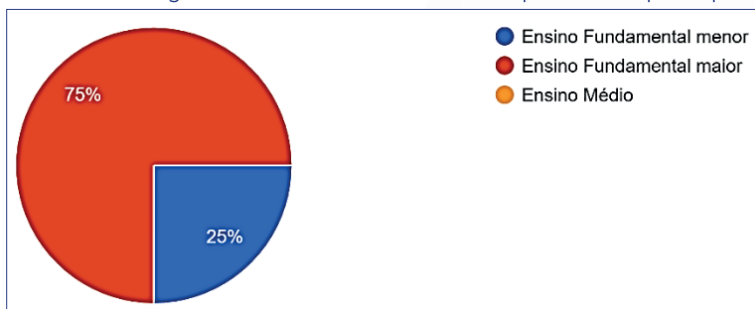
como é realizado o planejamento docente no AEE e quais são as contribuições para a educação inclusiva no ambiente das escolas participantes da pesquisa.

As professoras que participaram da pesquisa possuem entre 2 e 7 anos de experiência no AEE e atuam na sala de recursos multifuncionais de três escolas da rede estadual de Teresina-PI, no ensino fundamental. Todas têm formação inicial em Pedagogia, com especializações em áreas como Psicopedagogia, Libras e Atendimento Educacional Especializado.

Para preservar a identidade das participantes, atribuímos nomes fictícios a elas: Girassol, Bromélia e Tulipa. Esses nomes serão usados ao longo do estudo para identificar as respostas fornecidas em cada pergunta do questionário aplicado por meio do Google Formulários.

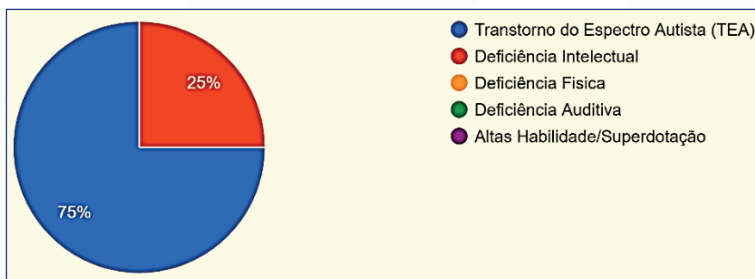
Por meio do questionário, foi possível identificar o segmento de ensino em que atuam e o perfil do público majoritariamente atendido na sala de recursos, conforme os gráficos apresentados a seguir:

Figura 01: Gráfico sobre os seguimentos de ensino atuantes das professoras participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 02: Gráfico sobre o maior público atendido nas salas de recursos multifuncionais das escolas pesquisadas.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Com base na Figura 01, o gráfico apresentado demonstra que duas das três professoras atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e apenas uma atua no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Já na Figura 02, o gráfico mostra que o maior público atendido nas salas de recursos, segundo as professoras, são estudantes com autismo e deficiência intelectual, que são encaminhados para o AEE com base nas dificuldades apresentadas durante o processo de escolarização.

Inicialmente, por meio do questionário aplicado via Google Formulários, foi perguntado às professoras participantes da pesquisa sobre o conceito de planejamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). As respostas fornecidas pelas professoras foram organizadas em quadros, utilizando os nomes fictícios previamente atribuídos. O Quadro 01 apresenta a primeira resposta:

Quadro 01: Conceito de planejamento no AEE

Girassol	<i>Parte fundamental pra o desenvolvimento do trabalho inclusivo.</i>
Bromélia	<i>É a base para um bom trabalho, isto é essencial e é de acordo com a necessidade, de cada educando.</i>
Tulipa	<i>Algo preciso e que faz toda a diferença no desenvolvimento dos alunos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Observamos que as professoras, conforme revelado nas respostas apresentadas no Quadro 01, reconhecem que o planejamento é fundamental para o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, levando em consideração as singularidades e necessidades educativas de cada educando.

Assim como afirma a Resolução n. 4, de 2009, o planejamento é um elemento essencial para o direcionamento da prática docente, atribuindo aos professores de AEE as seguintes funções:

- 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; 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).

Percebemos que muitas tarefas são atribuídas aos professores de AEE, como a proposta de proporcionar acessibilidade e eliminar barreiras que impedem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Dessa forma, o planejamento pedagógico na atuação docente do AEE é uma tarefa que requer o uso de estratégias que envolvam a participação efetiva dos alunos, considerando suas necessidades educativas por meio do estudo das especificidades de cada sujeito.

Mantoan (2003) enfatiza a necessidade de uma formação continuada para professores que atuam com estudantes público-alvo da educação especial, abordando as habilidades necessárias para atender à diversidade existente no ambiente escolar.

Conforme apresentado no Quadro 01, as professoras destacam a importância do planejamento, que deve levar em consideração as singularidades de cada indivíduo. Segundo Libâneo (2013), “o trabalho docente, como vimos, é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor”. Com isso, ressaltamos o papel fundamental do professor em realizar um bom planejamento, colocando a aprendizagem dos alunos no centro do processo.

Perguntamos também às professoras participantes da pesquisa quais condições são consideradas importantes para obter um planejamento eficaz no AEE. O Quadro 02 apresenta as respostas fornecidas pelas professoras:

Quadro 02: Planejamento no AEE.

Girassol	<i>A existência de laudos atualizados e a entrevista com a família.</i>
Bromélia	<i>Com a participação de todos os agentes do processo.</i>
Tulipa	<i>Um bom planejamento e estratégias adequadas</i>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Com base nas respostas apresentadas no Quadro 02, a professora Girassol afirma que o laudo médico e a conversa com a família trazem informações importantes que auxiliam na elaboração do planejamento no AEE. Vale ressaltar, no entanto, que o laudo médico é apenas um complemento para alinhar as informações apresentadas, detalhando as características de determinada defi-

ciência. Isso se deve ao fato de que o AEE é um atendimento pedagógico com enfoque educativo, e não clínico.

As professoras Bromélia e Tulipa, por sua vez, ressaltam que a participação de professores regulares, família, direção e coordenação escolar contribui para criar condições favoráveis à realização do planejamento, alinhado com as necessidades do estudante com deficiência. Essa colaboração, envolvendo todos os participantes do processo de ensino, permite a criação de estratégias adequadas e viáveis para a aplicação. Essa abordagem está em consonância com as ideias de Libâneo (2013), que afirma que tudo o que ocorre no ambiente escolar faz parte das relações sociais e gera reflexões sobre a atuação docente no desenvolvimento dos elementos que compõem o planejamento (objetivos, conteúdos e métodos).

Conforme Mantoan (2003, p. 37), é necessário que “[...] o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que nunca desista de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”. Reafirmamos, assim, a importância de os professores de AEE terem um olhar atento à capacidade de aprendizagem de cada estudante, sempre buscando meios que auxiliem no processo de aprendizagem.

Perguntamos às professoras como é organizado o planejamento na sala de recursos multifuncionais e como é estruturado o plano, conforme apresentado no Quadro 03 abaixo:

Quadro 03: Planejamento para sala de recursos multifuncionais.

Girassol	<i>Buscando levar acessibilidade no sentido de superar dificuldades de aprendizagem em conteúdos didáticos específicos para cada educando, respeitando suas individualidades.</i>
Bromélia	<i>De acordo com a necessidade do aluno, procuro desenvolver habilidades na qual o mesmo tem alguma dificuldade, isto é, procuro que o aluno supere as barreiras.</i>
Tulipa	<i>Faço o planejamento a partir do PDI. Organizo as atividades de acordo com as necessidades dos alunos.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

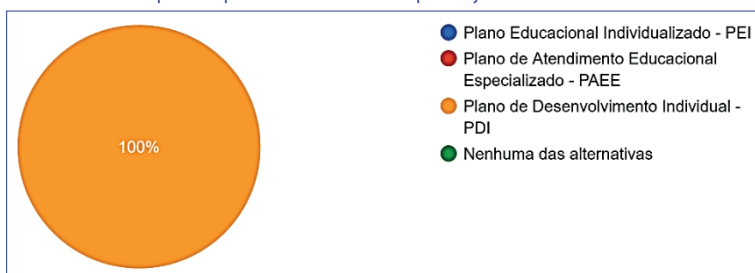
O Quadro 03 demonstra que o planejamento relatado pelas professoras torna-se acessível para superar as dificuldades e barreiras que impedem a aprendizagem, considerando as individualidades de cada estudante e as situações didáticas que promovam habilidades. Isso oferece suporte para a organização e estruturação de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

O PDI mencionado pela professora Tulipa é um documento que orienta o trabalho realizado pelos professores de AEE da rede de ensino do estado do Piauí. Sua finalidade é, por meio do estudo de caso dos estudantes com deficiência, definir estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e motoras dos alunos.

Conforme as Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais (2017), o PDI é um documento dividido em duas partes. A Parte I é preenchida pelo professor do AEE e contém informações e avaliações sobre o estudante com deficiência, enquanto a Parte II oferece orientações para o preenchimento do Plano Pedagógico Especializado.

A Figura 03 abaixo ilustra o modelo de plano utilizado pelas professoras participantes da pesquisa no AEE, conforme o gráfico apresentado:

Figura 03: Gráfico sobre o tipo de plano utilizado no planejamento do AEE.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

As professoras participantes da pesquisa, por serem da rede estadual de ensino, utilizam um PDI para cada estudante com deficiência. O preenchimento do Plano Pedagógico Especializado, bem como a descrição da evolução do estudante com deficiência, é realizado de forma bimestral.

Por fim, perguntamos sobre como ocorre o planejamento do AEE na sala de recursos multifuncionais e as contribuições para a educação inclusiva. O Quadro 04 demonstra as respostas fornecidas pelas professoras:

Quadro 04: Planejamento e Educação Inclusiva.

Girassol	<i>Auxiliar no alcance dos resultados.</i>
Bromélia	<i>Contribui, pois, através do mesmo, nós professores temos um norte para seguir.</i>
Tulipa	<i>Planejamento direciona as ações que devem ser executadas para desenvolver os alunos.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Destacamos, com base nas respostas apresentadas, que as professoras afirmam que o planejamento oferece um caminho a seguir, direcionando a intencionalidade das ações docentes e permitindo alcançar objetivos e resultados na aprendizagem. Segundo Libâneo (2013), o planejamento deve ser flexível e adaptável, baseado nas necessidades dos alunos e respeitando as diversidades existentes, com práticas e ações pedagógicas voltadas para as variadas formas de aprender.

Para Mantoan (2003, p. 42), “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis [...]”. Isso implica que todas as práticas desenvolvidas pela escola, em conjunto com a comunidade escolar, devem promover o respeito à diversidade de cada aluno.

O planejamento realizado para o AEE é de fundamental importância para organizar as atividades que serão desenvolvidas nas salas de recursos, garantindo que possam ser aplicadas de forma eficaz e promovendo a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

Conforme Mantoan (2003, p. 36):

[...]a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Dessa forma, promover a inclusão na escola não se limita a utilizar planos e práticas específicas para cada deficiência. É fundamental identificar os limites e as possibilidades para o ensino, em que os professores atuam como mediadores do conhecimento, explorando adequadamente a aprendizagem e considerando as demandas existentes em seu trabalho educativo.

Consideramos também que, através de um planejamento adequado à realidade educativa de cada escola, as professoras organizam a sala de recursos multifuncionais para realizar o AEE. Cada escola participante da pesquisa dispõe de recursos didáticos que auxiliam no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Conforme Alves (2006), as salas de recursos multifuncionais servem como apoio aos estudantes público-alvo da educação especial, oferecendo instrumentos, equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos que são essenciais

para promover a acessibilidade curricular. Esses recursos beneficiam os alunos ao serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

As Figuras 03, 04 e 05 representam as salas de recursos onde o AEE é realizado pelas professoras que participaram da pesquisa:

Figura 03: Sala de recursos multifuncionais da professora Girassol.



Fonte: Elaboração da professora Girassol, 2024.

Figura 04: Sala de recursos multifuncionais da professora Bromélia



Fonte: Elaboração da professora Bromélia, 2024.

Figura 05: Sala de recursos multifuncionais da professora Tulipa



Fonte: Elaboração da professora Tulipa, 2024.

As salas de recursos multifuncionais apresentadas nas Figuras 03, 04 e 05 são espaços compostos por uma variedade de recursos didáticos que auxiliam no AEE de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas que participaram da pesquisa.

Na Figura 03, observamos que a sala de recursos multifuncionais da professora Girassol dispõe de equipamentos tecnológicos, como um notebook, e também conta com uma cadeira de rodas para estudantes com mobilidade reduzida. Destacamos a importância da utilização de equipamentos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 04 mostra que a sala de recursos multifuncionais da professora Bromélia possui um espaço reduzido, mas apresenta recursos didáticos que atendem às demandas dos alunos. Por sua vez, a sala da professora Tulipa, apresentada na Figura 05, é ampla e está equipada com diversos recursos didáticos, como jogos de encaixe, jogos de memória, dominós, caixas sensoriais e quebra-cabeças gradativos, para realizar o AEE.

Percebemos que as salas de recursos multifuncionais das escolas participantes da pesquisa estão equipadas de acordo com as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Esses espaços são destinados à realização do AEE e ao desenvolvimento dos PDIs de cada estudante, conforme suas necessidades educativas.

Dessa forma, verificamos por meio do questionário aplicado que as professoras atribuem ao planejamento no AEE a função de orientar ações que permeiam a prática docente na perspectiva inclusiva, superando barreiras que impedem o processo de aprendizagem. A utilização do espaço nas salas de recursos multifuncionais gera condições para que os estudantes com deficiência sejam atendidos em suas reais necessidades educativas, contribuindo para a vida cotidiana na escola e promovendo autonomia para a convivência em outros espaços da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas que adotam práticas de educação inclusiva baseiam-se na cooperação da equipe escolar para alinhar resultados que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Nesses contextos, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são incluídos e assistidos conforme suas reais necessidades educativas.

Destacamos a importância do papel dos professores de AEE e da utilização das salas de recursos multifuncionais para promover a acessibilidade pedagógica para os estudantes público-alvo da educação especial. O uso de recursos e metodologias, em colaboração com a equipe escolar, reflete as características do ambiente educativo.

Os resultados revelam que os professores participantes da pesquisa identificam as condições necessárias para elaborar seus planos em função das necessidades dos estudantes com deficiência atendidos, sendo a maioria composta por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual.

Os relatos indicam que o planejamento é baseado na avaliação diagnóstica realizada em conjunto com a estruturação do plano de atendimento educacional especializado, que é desenvolvido com base nas singularidades de cada estudante com deficiência. Esse planejamento visa superar barreiras adquiridas durante o processo de escolarização que impedem a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUSA, M. Das Pereira de (Elaboração e Org). **Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais**: Atendimento Educacional Especializado – AEE. Teresina: Secretaria de Estado da Educação/SEDUC, 2017.

SOUSA, M. Das Pereira de (Elaboração e Org). **Protocolo de Observação e Avaliação Funcional – POAF**. Programa Estadual de Formação Continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado-GEE/SEDUC, Teresina: Secretaria de Estado da Educação do Piauí/SEDUC, 2021.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ENSINO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Vera Lúcia Rodrigues Paula¹
Andressa da Silva Sousa Siqueira²
Olga Maria da Fonseca e Silva Dias³

RESUMO

Este artigo investiga o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma prática colaborativa essencial no processo de inclusão escolar. Com base em uma revisão bibliográfica de tese, dissertações e artigos, o estudo analisa como a colaboração entre professores de AEE, professores de ensino comum, a escola, a família e a comunidade escolar contribuem para a inclusão efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa destaca a importância de práticas e estratégias colaborativas para criar um ambiente educacional inclusivo, equitativo e que promove o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos alunos. Os resultados indicam que o envolvimento ativo de todos os atores da comunidade escolar é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a formação continuada dos educadores, o compartilhamento de informações e recursos, e a comunicação eficiente entre todos os envolvidos são fundamentais para o avanço do processo inclusivo. O estudo também enfatiza a importância do apoio institucional e de políticas públicas que incentivem e sustentem a colaboração entre todos os agentes educacionais. Conclui-se que o fortalecimento dessas colaborações e o ensino colaborativo são necessários para

- 1 Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva / PROFEI- Mossoró da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, vera.rodrigues.verarlp@gmail.com;
- 2 Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva / PROFEI- Mossoró da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, andressasiqueira.profa@gmail.com;
- 3 Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva / PROFEI- Mossoró da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, olgadias82@hotmail.com;

promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos, garantindo assim um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo, que valoriza as diferenças e potencializa as capacidades individuais.

Palavras-chave: AEE, Inclusão Escolar, Ensino Colaborativo, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article investigates the role of Specialized Educational Assistance (SEA) as an essential collaborative practice in the school inclusion process. Based on a literature review of theses, dissertations, and articles, the study analyzes how collaboration between SEA teachers, general education teachers, schools, families, and the school community contributes to the effective inclusion of students with special educational needs. The research highlights the importance of collaborative practices and strategies to create an inclusive and equitable educational environment that promotes academic success and the holistic development of students. The findings indicate that the active involvement of all members of the school community is important for implementing inclusive pedagogical practices. Additionally, continuous professional development for educators, the sharing of information and resources, and efficient communication among all involved are essential for advancing the inclusive process. The study also emphasizes the importance of institutional support and public policies that encourage and sustain collaboration among all educational agents. It concludes that strengthening these collaborations and fostering collaborative teaching is necessary to promote quality education that meets the needs of all students, thus ensuring a more accessible and inclusive learning environment that values differences and enhances individual capabilities.

Keywords: AEE, School Inclusion, Collaborative Teaching, Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma prática essencial para garantir a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Este artigo revisa a literatura com uma abordagem qualitativa, investigando a importância do AEE como uma prática de ensino colaborativo que envolve múltiplos atores do ambiente escolar. O foco recai sobre a interação entre professores de AEE, professores de sala comum, equipe pedagógica, famílias e comunidade escolar, ressaltando que a eficácia do AEE ultrapassa os limites das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

A inclusão escolar é um desafio complexo que requer uma abordagem diversificada e colaborativa. No contexto do AEE, o ensino colaborativo se manifesta através da adaptação de materiais, estratégias pedagógicas e do suporte contínuo oferecido aos alunos. Essa colaboração é vital para promover o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

A pesquisa destaca que a colaboração entre os professores de AEE e os professores das salas comuns é essencial para o sucesso do processo de inclusão. Essa interação facilita a adaptação curricular, permitindo que as necessidades específicas dos alunos sejam atendidas de forma mais eficaz. Além disso, a troca de conhecimentos e experiências entre esses profissionais contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Outro aspecto fundamental do AEE é a sua interação com as famílias dos alunos. A colaboração com as famílias não apenas ajuda a entender melhor as necessidades dos alunos, mas também fortalece o apoio educacional fora do ambiente escolar. A participação ativa dos pais e responsáveis é vista como um componente essencial para o sucesso da inclusão, criando uma rede de suporte abrangente para o aluno.

A metodologia deste estudo envolve uma análise qualitativa de fontes bibliográficas, incluindo obras de autores como Soares (2016), Mantoan (2003), Zerpato (2013), e Miranda (2015). Esses trabalhos fornecem uma base teórica sólida para explorar as percepções e práticas de colaboração no AEE. A análise revela que a formação continuada dos professores e a conscientização da comunidade escolar são elementos-chave para superar os desafios associados à inclusão. Sem um entendimento claro das práticas inclusivas e dos recursos disponíveis, a implementação eficaz do AEE pode ser comprometida.

Os resultados da pesquisa sugerem que as políticas educacionais precisam reforçar a importância da colaboração no contexto do AEE, oferecendo suporte adequado em termos de recursos e formação profissional. As discussões neste artigo abordam como a falta de suporte pode impactar negativamente o processo de inclusão, enfatizando a necessidade de um compromisso institucional com a educação inclusiva.

Em termos de impacto, a colaboração no AEE promove uma abordagem centrada no aluno, onde as estratégias educacionais são adaptadas para atender às suas necessidades individuais. Essa personalização do ensino é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos e para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

Em conclusão, este artigo argumenta que o ensino colaborativo no AEE é uma estratégia imprescindível para a inclusão escolar. A colaboração eficaz entre professores, famílias e a comunidade escolar é fundamental para superar as barreiras à inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. O artigo sugere que futuras pesquisas devem explorar formas de aprimorar essa colaboração e identificar as melhores práticas para sua implementação nas escolas.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, com foco na revisão bibliográfica para investigar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino colaborativo e sua influência no processo de inclusão escolar. Segundo Cavalcante e Oliveira (2020, p. 85):

os estudos de revisão bibliográfica caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos. Portanto, a pesquisa bibliográfica utiliza-se de fontes secundárias, ou seja, das contribuições de autores sobre determinado tema.”

A metodologia envolve a análise crítica e interpretativa dos textos selecionados, como sugerido por Assis e Monteiro (2023, p. 7) ao dizer que:

A revisão bibliográfica qualitativa é realizada a partir de uma análise crítica e interpretativa dos textos consultados, buscando identificar as suas principais ideias e conceitos, bem como as suas

contribuições e limitações para o tema em questão. Além disso, essa abordagem procura compreender as diferentes perspectivas e abordagens teóricas existentes e a sua relação com a problemática da pesquisa.

O processo de formulação do problema de pesquisa foi guiado por uma revisão bibliográfica preliminar, que se baseou nas experiências de três professoras com aproximadamente dez anos de atuação no ensino comum municipal de Mossoró/RN. Na visão das autoras, baseada na revisão bibliográfica, o trabalho colaborativo do Professor do AEE envolve a interação entre os professores do ensino comum, o próprio aluno público-alvo da Educação Especial, os demais alunos da sala, a equipe pedagógica da escola, a família e a comunidade escolar.

Esse procedimento inicial foi fundamental para identificar os fatores primordiais no conhecimento existente e definir um foco claro para a investigação, a problemática deste estudo. Conforme descrito por Gil (2008, p. 72):

A rigor, para a adequada formulação do problema requer-se uma revisão bibliográfica preliminar. O pesquisador precisa tomar contato com um certo número de livros e artigos de periódicos para que possa formular um problema viável. Pode ocorrer mesmo que o pesquisador tenha que passar por sucessivas reformulações - e revisões bibliográficas - para que possa dispor de um problema em condições de ser pesquisado.

Além disso, é importante destacar que as autoras deste artigo estão cursando o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Com mais de dez anos de experiência como professoras, atuando com alunos público-alvo da Educação Especial, as autoras aplicaram seus conhecimentos e experiências práticas na seleção e análise das literaturas revisadas. Elas buscaram identificar práticas de trabalho colaborativo entre professores de AEE e demais educadores, com o objetivo de fortalecer o processo de inclusão escolar.

As bases teóricas para este estudo incluem a Tese de Doutorado em Educação de Francisca Cabral Soares (2016), que fornece uma análise aprofundada sobre práticas inclusivas; o livro de Mantoan (2003), "Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?", que oferece uma visão abrangente sobre o conceito e prática da inclusão escolar; e artigos de Zerpato (2013) e Miranda (2015), que discutem os desafios e estratégias de inclusão na educação especial. Como este estudo é baseado em revisão bibliográfica não foram coletados dados

empíricos diretamente dos sujeitos da pesquisa, eliminando a necessidade de consentimento informado, ou uso de imagens de participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da modalidade da Educação Especial destinado a alunos com necessidades específicas, aos quais, são mencionados no Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde diz que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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).

Com a finalidade de promover a plena participação e aprendizagem no ambiente escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, esse serviço é essencial para assegurar que tais alunos tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Dessa forma, o AEE é projetado para complementar ou suplementar a formação regular, adaptando o ensino para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009, p. 1).

É importante mencionar que, além dessas informações, o AEE desempenha um papel vital na promoção da equidade educacional, pois, ao proporcionar suporte adicional e especializado, o AEE nivela as oportunidades de aprendizagem, permitindo que os alunos com necessidades especiais alcancem seu pleno potencial acadêmico e social. Essa abordagem inclusiva beneficia não apenas os alunos diretamente atendidos, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo valores de respeito, diversidade e cooperação. (MIRANDA, 2015).

A Resolução nº 4/2009 do CNE, explica em seu Artigo 4º as características dos alunos público-alvo da Educação Especial, afirmando que:

- 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 trans-

tornos 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. (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com o Artigo 5 da Resolução nº 4/2009 do CNE, o AEE deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais (SRM's) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, se por ventura não tiver SRM na própria escola, no turno inverso ao da escolarização. Como já exposto, o atendimento não substitui as atividades nas classes comuns, e sim, complementa, suplementa, para garantir o aluno público-alvo da Educação Especial a igualdade, a dignidade e equidade em sua educação.

Ainda mais, o AEE pode ser oferecido em centros especializados conveniados com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes, como na realidade de Mossoró/RN, o município dispõe do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), para promover o AEE aos alunos com deficiência visual do município. (MOSSORÓ, 2023).

Pelo o que diz ainda a Resolução nº 4/2009 do CNE, quando o atendimento ocorre em ambientes hospitalares ou domiciliares, ele deve ser complementar ou suplementar à Educação Especial ofertada pelo sistema de ensino. Para alunos com altas habilidades ou superdotação, as atividades de enriquecimento curricular são desenvolvidas em escolas públicas de ensino regular, em parceria com núcleos especializados e instituições voltadas à pesquisa, artes e esportes. (BRASIL, 2009, p. 2).

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais MEC/SEESP (BRASIL, 2010, p. 11-12), as salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) são divididas em Tipo 1 e Tipo 2, sendo que a diferenciação maior é que a Tipo 2 possui recursos específicos para promover o apoio especializado a alunos com deficiência visual. As salas Tipo 1 são equipadas com microcomputadores, *laptops*, *scanners*, impressoras *laser*, teclados com colmeia, *mouses* com entrada para acionador e lupas eletrônicas. Além disso, elas contêm uma variedade de materiais didático-pedagógicos, como material dourado, esquemas corporais, bandinhas rítmicas, *software* de comunicação alternativa, quebra-cabeças de sequência lógica e dominós em Libras, além de mobiliário apropriado, como mesas, cadeiras, armários e quadros brancos. A Sala Tipo 2 inclui todos os recursos da Sala Tipo 1, com adição de equipamentos

e materiais voltados para a acessibilidade de alunos com deficiência visual. Isso inclui impressoras Braille de pequeno porte, máquinas de datilografia Braille, regletes de mesa, punções, sorobans, guias de assinatura, kits de desenho geométrico e calculadoras sonoras.

De acordo com o Artigo 12 da Resolução nº 4/2009 do CNE, para atuar no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Sendo assim, o profissional do AEE precisa ser especialista na área da Educação Especial, pois deve ter o conhecimento necessário para promover o apoio especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial. Essa especialização é fundamental para garantir que o atendimento seja realizado de maneira adequada, respeitando as particularidades e necessidades de cada aluno.

O Artigo 13 da mesma resolução detalha as atribuições dos professores de AEE, que incluem identificar e organizar serviços, recursos pedagógicos, e estratégias de acessibilidade. Eles também devem elaborar e executar planos de atendimento, acompanhando a aplicação desses recursos na sala de aula comum e em outros ambientes da escola. Além disso, é essencial que os professores de AEE estabeleçam parcerias, em trabalho colaborativo com outras áreas, orientem professores e famílias sobre os recursos utilizados, e ensinem o uso de tecnologia assistiva para ampliar as habilidades funcionais dos alunos.

Portanto, para resumir o que vem a ser o AEE em apenas um parágrafo, pode-se dizer que o AEE é um serviço especializado da modalidade de Educação Especial, destinado a alunos com necessidades específicas e ofertado no contraturno do Ensino Comum. Esse atendimento ocorre em salas de recursos multifuncionais, classificadas em Tipo 1 ou Tipo 2, dependendo dos recursos e materiais disponíveis, e é realizado por profissionais especializados na área da Educação Especial. O objetivo do AEE é complementar e suplementar a formação regular, proporcionando suporte adaptado às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo assim uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

O TRABALHO COLABORATIVO DO AEE

A discussão sobre o trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Ensino Comum não é recente, embora esteja ganhando

mais atenção nos dias atuais. Desde 2001, a Resolução nº 2/2001 do CNE/CEB já orienta essa prática, destacando a necessidade de uma atuação conjunta para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, a Resolução nº 2/2001 do CNE/CEB, em seu Artigo 8, estabelece diretrizes essenciais para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Esse artigo destaca a importância de ter professores capacitados, tanto nas classes comuns quanto na educação especial, para atender às necessidades educacionais desses alunos. A resolução promove a distribuição equilibrada dos alunos com necessidades especiais nas diversas classes, incentivando a convivência e a aprendizagem mútua, dentro do princípio de educar para a diversidade. (BRASIL, 2001, p. 2).

Um aspecto central da resolução é a necessidade de flexibilizações e adaptações curriculares para tornar o ensino mais acessível e significativo para todos os alunos. Isso inclui a adaptação dos conteúdos, metodologias e processos de avaliação, sempre em alinhamento com o projeto pedagógico da escola. Para apoiar essas adaptações, o Artigo 8 especifica a importância de serviços de apoio pedagógico especializado, que devem ser realizados nas classes comuns. Este apoio inclui a atuação colaborativa de professores especializados em educação especial, professores-intérpretes, e outros profissionais, conforme necessário. (BRASIL, 2001, p. 2-3).

Além disso, o Artigo 8 reforça a importância de espaços para a reflexão e a elaboração teórica da educação inclusiva, promovendo o protagonismo dos professores e a colaboração com instituições de ensino superior. Essa abordagem colaborativa visa a sustentabilidade do processo inclusivo, através de práticas como a aprendizagem cooperativa, o trabalho em equipe e o envolvimento da comunidade escolar e das famílias. Ao garantir a temporalidade flexível do ano letivo e atividades de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades, a resolução busca atender a todas as necessidades educacionais, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. (BRASIL, 2001, p. 2-3).

Diante a implementação dessas resoluções, foi necessário criar um ambiente onde a cultura escolar garantisse a inclusão de todos os alunos, indo além da mera presença física de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular, conforme estipulado pela LDB (BRASIL, 1996). Esse ambiente deve promover a participação ativa e significativa desses alunos em todas as atividades educacionais, assegurando que eles não apenas

frequentem a escola, mas também se engajem plenamente no processo de aprendizagem.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5) determina que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer a necessidade de uma educação que busca a inclusão, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) enfatiza a importância de enfrentar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A educação inclusiva assume um papel central no debate sobre a sociedade contemporânea e a função da escola na superação da lógica da exclusão. Isso leva à necessidade de repensar a organização das escolas e das classes especiais, promovendo mudanças estruturais e culturais que garantam que todas as especificidades dos alunos sejam atendidas.

Para iniciar a abordar a importância do trabalho colaborativo do AEE com os professores do Ensino Comum, Mantoan (2003, p. 34) explica que:

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Portanto, a colaboração entre o AEE e os professores da sala regular é essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e eficaz. Esse trabalho conjunto, colaborativo, não apenas fortalece o suporte oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais nas SRM's e na sala regular, mas também promove uma prática pedagógica mais enriquecedora para todos os envolvidos, promovendo um crescimento em experiências, saberes, práticas e metodologias pedagógicas eficazes.

A integração de conhecimentos e estratégias pedagógicas, facilitada por essa colaboração, permite uma adaptação mais efetiva do currículo e das

metodologias de ensino, atendendo melhor às diversidades e necessidades dos alunos. Sobre essa questão, Miranda (2015, p. 97) explica que:

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser o motor para a inclusão dos alunos com NEE, pois existem evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam as menores taxas de evasão e as formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes.

Pode-se compreender, portanto, que a eficácia da inclusão está diretamente ligada à qualidade da colaboração entre os diversos profissionais envolvidos no processo educativo. Criar um ambiente onde a troca de saberes e a cooperação são práticas comuns garante que os alunos com necessidades educacionais especiais não apenas tenham acesso ao currículo, mas também se beneficiem de práticas pedagógicas adaptadas e enriquecidas. Isso não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico desses alunos, mas também contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e harmonioso, que valoriza e respeita a diversidade.

Um estudo relevante que ilustra bem essa perspectiva é a dissertação de Zerbato (2014), que analisa “O papel do professor de educação especial na proposta do coensino”. De acordo com Zerbato (2014, p. 44-46), sua pesquisa com 72 professores revela que a integração efetiva de professores de educação especial e professores regulares enfrenta vários desafios nas escolas tradicionais. Entre os principais obstáculos estão a falta de suporte administrativo, a resistência dos professores e a escassez de tempo para planejamento conjunto.

Zerbato (2014) destaca que o suporte administrativo é fundamental para o sucesso dessa integração. A ausência desse apoio pode comprometer a eficácia das estratégias implementadas e a qualidade do ensino. Além disso, a falta de tempo para planejamento e a necessidade de formação continuada são aspectos críticos que dificultam a prática eficaz. Esses desafios mostram a importância de uma estrutura de apoio robusta para garantir que a colaboração entre professores seja bem-sucedida.

A pesquisa também enfatiza a necessidade de priorizar o treinamento em práticas colaborativas e promover experiências bem-sucedidas para encorajar a aceitação dessas práticas. Zerbato (2014) recomenda que os administradores tratem a colaboração entre professores como uma oportunidade de crescimento profissional, assegurando tempo adequado para planejamento e oferecendo

formação apropriada. O papel dos diretores é essencial para fornecer os recursos necessários e criar uma comunidade escolar colaborativa, permitindo que o processo de integração evolua através de diferentes estágios de interação e cooperação entre os docentes.

Outro estudo que demonstra a importância do trabalho colaborativo entre o Professor do AEE e o Professor do Ensino Comum é a tese de doutorado de Francisca Cabral Soares (2016), intitulada *"Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo"*.

Soares (2016) discute que a colaboração no ambiente educacional deve ir além da interação entre professores de AEE e os da sala comum. Ela argumenta que essa colaboração deve englobar todo o contexto escolar, incluindo o professor regente, os alunos, a administração e todos os envolvidos no ambiente escolar. Isso é essencial porque a inclusão escolar não se limita à sala de aula ou às salas de recursos multifuncionais; ela ocorre através da interação entre todos os membros da comunidade escolar e pela superação de paradigmas que subestimam as capacidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Soares (2016, p. 151) enfatiza que o coensino, uma forma de ensino colaborativo, é fundamental para fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas. Ela sugere que a troca de saberes entre os docentes é um recurso viável que pode ser implementado com a criação de espaços e tempos dedicados ao estudo dentro da escola. A autora observa:

se ocorresse o ensino colaborativo, também conhecido como coensino, as professoras poderiam ser fortalecidas em suas práticas pedagógicas inclusivas, tendo como um dos caminhos, por elas sugerido, a troca de saberes docentes, recurso viável para ser implementado já que depende da criação espaço/tempo para estudo na escola (SOARES, 2016, p. 151).

Além disso, Soares (2016) destaca a importância da participação da família no processo colaborativo. Ela argumenta que, quando os métodos e práticas ensinados pelo Professor de AEE são aplicados na sala comum e reforçados em casa, o impacto positivo na educação do aluno com necessidades educacionais especiais é amplificado. A colaboração entre escola e família cria uma continuidade nas estratégias educacionais, o que é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Soares (2016, p. 169) evidencia essa importância ao afirmar que:

É importante destacarmos modificações ocorridas para além da sala de aula, pois a família da criança também foi afetada e passou a fazer uso de recursos propostos na pesquisa que passaram a ser comuns aos dois contextos, inclusive mudando positivamente a comunicação com a escola.

Esse estudo de Soares (2016) sublinha que a inclusão eficaz depende não apenas dos esforços isolados de professores de AEE, mas de uma abordagem integrada que envolva toda a comunidade escolar e as famílias. A colaboração ampla e diversificada é fundamental para criar um ambiente de aprendizado mais coeso e inclusivo.

Ao envolver todos os atores do processo educativo, desde professores e administradores até pais e colegas de classe, é possível desenvolver estratégias e práticas que atendam de maneira eficaz às necessidades educacionais especiais dos alunos. Essa sinergia não só facilita a adaptação do currículo e das metodologias de ensino, mas também fortalece a rede de apoio em torno do aluno, promovendo um desenvolvimento mais integrado a garantia da inclusão.

O SUCESSO DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que o trabalho colaborativo entre o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Professor Regente da Sala Regular seja bem-sucedido, é fundamental que cada um entenda seu papel e trabalhe em conjunto. O Professor do AEE é responsável por elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) para os alunos com necessidades educacionais especiais, o qual é implementado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses planos visam proporcionar suporte especializado e intervenções adaptadas às necessidades individuais dos alunos. (MIRANDA, 2015).

Para que o trabalho colaborativo entre o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Professor Regente da Sala Regular seja bem-sucedido, é fundamental que ambos compreendam claramente seus papéis e trabalhem de forma integrada. O Professor do AEE é encarregado de criar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), que é elaborado com base nas necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Esse plano é implementado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), oferecendo suporte especializado e intervenções adaptadas às particularidades dos alunos. O PAI

é um documento importante que orienta as estratégias pedagógicas e ajuda a garantir que o aluno receba o atendimento adequado para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Para assegurar a eficácia do planejamento pedagógico, é imprescindível que o Professor do AEE colabore estreitamente com o Professor Regente na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é um instrumento que orienta a prática pedagógica na sala de aula regular e deve ser desenvolvido com base nas diretrizes do PAI. Essa colaboração é vital para alinhar as estratégias pedagógicas adotadas na sala regular com as necessidades específicas do aluno, promovendo uma abordagem mais integrada e eficaz. A interação entre os dois professores permite que o ensino seja adaptado de forma coesa, assegurando que o aluno com deficiências receba o suporte necessário tanto nas atividades de sala de aula quanto nas intervenções especializadas. (SOARES, 2016).

Além da colaboração na elaboração dos planos, o Professor do AEE tem um papel essencial na promoção de formações continuadas para a equipe pedagógica e administrativa da escola. Essas formações têm como objetivo capacitar todos os membros da equipe para que possam apoiar adequadamente a inclusão dos alunos com necessidades especiais. A capacitação por meio da formação continuada é fundamental para garantir que os educadores estejam atualizados sobre as melhores práticas de inclusão e adaptação curricular. Ao investir em formação continuada, a escola cria um ambiente mais inclusivo e acessível, facilitando a integração e o progresso dos alunos com deficiências. (ZERBATO, 2014).

A capacitação por meio da formação continuada promovida pelo Professor do AEE também contribui para a criação de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a inclusão. Quando a equipe pedagógica é bem treinada e consciente das necessidades dos alunos com deficiências, torna-se mais eficiente em adaptar suas práticas e estratégias de ensino. Essa abordagem proativa ajuda a evitar barreiras à aprendizagem e promove um ambiente onde todos os alunos têm a oportunidade de se desenvolver de forma equitativa. A formação continuada, portanto, é uma peça chave para garantir que a inclusão seja uma prática efetiva e sustentada ao longo do tempo. Para enfatizar a importância desse trabalho colaborativo, Miranda (2015, p. 98) afirma que:

Tendo em conta a importância do trabalho articulado entre professores de sala de aula comum e das SRM para a inclusão e o

sucesso das aprendizagens, principalmente dos alunos com NEE, é fundamental que sejam criadas, nas escolas, todas as condições necessárias à prática da articulação entre esses dois grupos de docentes, a fim de que o trabalho de articulação que é desenvolvido essencialmente em sala de aula, quando existe a possibilidade de o professor de Educação Especial lá estar, seja também realizado fora da sala, tornando a planificação, a criação de materiais e a avaliação mais eficientes.

Dessa forma, o trabalho colaborativo deve ser constante e eficaz, refletindo-se em todas as práticas pedagógicas para garantir uma abordagem inclusiva e eficiente. O sucesso do trabalho colaborativo entre o Professor do AEE e o Professor Regente depende da clareza de seus papéis, da integração dos planos de atendimento e da promoção de capacitação e formação continuada para a equipe escolar. Assim, como exposto por Mantoan (2003, p. 47):

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino—aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

A colaboração eficiente e a formação constante são fundamentais para criar um ambiente educacional inclusivo e acessível, onde todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial. Ao adotar essas práticas, a escola não apenas atende às necessidades específicas dos alunos com deficiências, mas também promove uma cultura de inclusão e respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a importância do trabalho colaborativo entre professores de AEE, professores de sala comum, equipe pedagógica, família e a comunidade escolar. A colaboração eficaz é fundamental para promover uma educação inclusiva de qualidade, que atenda às necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A integração de diversas

perspectivas e conhecimentos permite a criação de estratégias mais eficazes, favorecendo o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A pesquisa revelou que as professoras de AEE desempenham um papel fundamental no processo de inclusão, fornecendo orientações valiosas aos professores de sala comum sobre como adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências. Esse suporte é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo de forma equitativa e possam participar plenamente das atividades escolares. A troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais é uma peça-chave para a efetividade do trabalho colaborativo.

Além disso, a formação continuada foi destacada como um elemento indispensável para o sucesso desse trabalho colaborativo. A formação continuada proporciona aos educadores a oportunidade de atualizar seus conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, novas tecnologias assistivas e estratégias de ensino diferenciadas. Essa atualização constante é fundamental para que os professores possam responder de maneira eficaz às demandas variadas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às suas necessidades.

O estudo também sublinhou a importância do envolvimento das famílias e da comunidade escolar no processo de inclusão. Quando há colaboração entre o professor de AEE, o professor do ensino comum, a escola e a família, a família pode adotar metodologias pedagógicas em casa que complementam o ensino da criança com necessidades educacionais especiais. Essa integração entre o ambiente escolar e familiar é vital para promover o sucesso na educação das crianças, proporcionando um suporte contínuo e consistente para o seu desenvolvimento.

Assim, este artigo reafirma que a inclusão educacional é um esforço conjunto que exige a participação ativa e a colaboração de todos os envolvidos. A formação continuada e o trabalho colaborativo são pilares essenciais para a construção de um sistema educacional que valorize e respeite a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. Ao investir nesses aspectos, as escolas contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Publicado no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem como. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: **MEC/SEESP**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: **MEC**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Ministério da Educação**, 2009, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **Ministério da Educação**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2024.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. MÉTODOS DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NOS ESTUDO CIENTÍFICOS. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/12005/18070>> Acesso em: 23 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Edição. São Paulo: **Editora Atlas S.A.**, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em 10 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna** 2003. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2024.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: Construindo Sistemas Educacionais Inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n. 01, p. 81-100, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614/509>> Acesso em: 23 jul. 2024.

MOSSORÓ. Resolução CME nº 1/2023. Dispõe sobre a Regulamentação da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Conselho Municipal de Educação de Mossoró/RN. **Publicado no Diário Oficial do Município de Mossoró em 26 de julho de 2023**. Disponível em: <<https://dom.mossoro.rn.gov.br/dom/ato/10668>> Acesso em: 22 jul. 2024.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo. Tese (Doutorado). **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10435>> Acesso em: 25 jul. 2024.

ZERBATO, Ana Paula. O papel do professor de educação especial na proposta do coensino. Dissertação (Mestrado). **Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 24 jul. 2024.

MOBILIDADE PENDULAR NAS REGIÕES NORTE E NORDESTE DO BRASIL: ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Angela Thaís Araújo de Almeida¹
Maria José Silva Lobato²
Wilson Fusco³

RESUMO

Considerando a distribuição espacial das unidades de ensino básico no Brasil, observa-se que estudantes com deficiência frequentemente necessitam realizar a mobilidade pendular entre o município de residência e o de estudo para acessar serviços educacionais. Essa mobilidade espacial é impulsionada pela escassez de instituições equipadas com infraestruturas acessíveis, oferta de Atendimento Educacional Especializado e salas dedicadas ao AEE nas localidades dos residentes ou em alguns casos por opção dos pais dessas crianças. A insuficiência de ambientes acessíveis acaba inibindo a plena inclusão e participação desses estudantes no sistema educacional. Mediante a esses déficits os pais com maior renda ou com maior disponibilidade de tempo frequentemente optam por matricular seus filhos com deficiência em municípios cuja rede educacional oferece tais facilidades, buscando assim fomentar o desenvolvimento desses alunos e assegurar igualdade de oportunidades. Neste contexto, tem-se como objetivo identificar os diferenciais de mobilidade pendular entre os estudantes com e sem deficiência das escolas da região Norte e Nordeste do Brasil. Utilizou-se os microdados do Censo Demográfico de 2010, e a variável selecionada para medir a mobilidade pendular é a que registra

- 1 Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação de Demografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, angelathaisaraujoa@gmail.com;
- 2 Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação de Demografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, mariadeorfeu@gmail.com;
- 3 Professor orientador: Doutor em Demografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, wilson.fusco@fundaj.gov.br

município e unidade da federação ou país estrangeiro que frequentava escola (ou creche), ou seja, por meio dessa variável considera-se apenas os estudantes que responderam que estudavam em município diferente do seu local de moradia. As análises foram realizadas através da estatística descritiva. Os resultados apontam que estudantes que responderam possuir dificuldade permanente de enxergar, ouvir, caminhar e deficiência intelectual e aqueles que não possuem nenhum tipo de dificuldade e que pendulam correspondem a 3,30%. Identificou-se que os estudantes com deficiência que responderam ter grande dificuldade de enxergar são maioria nas regiões Norte e Nordeste. Ademais, o número de estudantes com deficiência que realizam mobilidade pendular se sobressai no Nordeste.

Palavras-Chaves: Mobilidade pendular, Norte, Nordeste, Estudantes com deficiência;

INTRODUÇÃO

Este estudo justifica-se pela insuficiência de instituições educacionais com infraestruturas acessíveis e pela oferta limitada de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da escassez de salas específicas para esse atendimento nas áreas de residência dos estudantes com deficiência. Tais limitações comprometem o acesso equitativo e a acessibilidade educacional entre estudantes com e sem deficiência. A ausência de ambientes inclusivos restringe a inserção plena e a participação desses estudantes no sistema educacional. Diante dessas barreiras, Almeida (2021) argumenta que a decisão de migrar ou realizar mobilidade pendular para os estudantes com deficiência frequentemente envolve uma avaliação familiar dos custos e as vantagens envolvidas nesse tipo de deslocamento. Estudos indicam que, diante dessas limitações, famílias com maior poder aquisitivo ou disponibilidade de tempo podem acabar matriculando seus filhos em municípios com melhor infraestrutura educacional, buscando garantir o desenvolvimento integral e oportunidades educacionais mais equitativas (ALMEIDA, 2021; LOBATO et al., 2024).

A busca por melhores oportunidades educacionais por parte das famílias ou pelos próprios estudantes com deficiência pode gerar diferenças nos padrões de mobilidade pendular intermunicipais, intrar-regionais e inter-regionais, uma vez que, diariamente os estudantes precisam se deslocar para acessar a escola, isso pode acabar intensificando os fluxos pendulares. Do ponto de vista demográfico, estudos indicam que a mobilidade pendular estudantil é influenciada, em parte, pela escassez de instituições escolares equipadas com infraestrutura adequada para atender às especificidades dos estudantes, entre outros fatores (DELGADO, 2016; CARVALHO; QUEIROZ, 2023; ALMEIDA; LOBATO, 2024). Diante desse contexto, Nunes (2018) destaca que os movimentos pendulares são essenciais para compreender processos de urbanização e metropolização, além das dinâmicas socioespaciais das cidades. Na visão da autora, os deslocamentos intrametropolitanos assumem um papel central nos estudos sobre mobilidade, dado seu impacto social, econômico e regional. Além desse tipo de deslocamento, outros tipos de movimentos são amplamente estudados na literatura nacional como os deslocamentos intermunicipais, intra-regionais e inter-regionais.

Os deslocamentos intermunicipais segundo Aranha (2005), pode ser caracterizado como movimentos frequentes e diários entre diferentes municípios

de um mesmo estado, esse tipo de movimento é influenciado principalmente por atividades relacionadas a trabalho e/ou estudo. No que diz respeito aos deslocamentos intra-regional e inter-regional, Ântico (2005) considera que esses fluxos são de fundamental importância para compreender a dinâmica dos movimentos pendulares, pois acabam revelando uma tendência de expansão e consequentemente o surgimento de novas rotas pendulares. Além disso, a mobilidade pendular pode ser impulsionada por escolhas parentais, com famílias buscando escolas em outros municípios que ofereçam melhores condições e recursos educacionais (LIMA, 2015; SANTOS, 2015). Esse comportamento sugere uma busca por ambientes escolares mais inclusivos e alinhados às necessidades específicas dos estudantes.

Apesar dos progressos significativos na legislação educacional em âmbito nacional (BRASIL, 1988, 2000, 2008, 2009, 2015) e internacional (ONU, 1975; UNESCO, 1994; ONU, 1994) para as pessoas público-alvo da educação especial, ainda persistem desafios relevantes. Apesar dos avanços legais mencionados, o acesso de estudantes com deficiência a ambientes inclusivos ainda tem grandes restrições. Em decorrência da falta desses ambientes acessíveis, muitos estudantes se veem obrigados a se deslocar para outras localidades. A desigualdade ao acesso a ambientes escolares inclusivos afeta mais intensamente os estudantes com deficiência, que dependem de infraestrutura acessível para garantir uma aprendizagem de qualidade (RODRIGUES, 2019; ALMEIDA, 2021). A oferta restrita de AEE, associada à inadequação da infraestrutura e à escassez de salas específicas, contribui para a intensificação desse fenômeno (GUERREIRO, 2012).

Portanto, ainda há um longo caminho para eliminar as barreiras existentes nas instituições escolares e tornar o sistema educacional brasileiro efetivamente acessível e inclusivo para todos os estudantes, com e sem deficiência (SKLIAR, 2008). Essa desigualdade compromete a promoção da equidade e impede a oferta de uma educação de qualidade para todos (TEIXEIRA, 2008).

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo identificar os diferenciais de mobilidade pendular entre estudantes com e sem deficiência das escolas das regiões Norte e Nordeste do Brasil, utilizando os microdados do Censo Demográfico de 2010.

METODOLOGIA

Utilizamos como base de dados o Censo Demográfico de 2010, que é fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para atingir o objetivo deste estudo. O recorte espacial recaiu sobre as regiões Norte e Nordeste do Brasil, essa escolha se justifica por causa dos baixos níveis educacionais registrados ao longo das décadas nessas localidades. Em seu estudo, Medeiros e Oliveira (2014) argumentam que entre os jovens de 14 a 17 anos residentes nas regiões Norte e Nordeste, havia uma diferença média de 1,3 anos de estudo em relação àqueles que viviam no estado de São Paulo.

Com o intuito de traçar o perfil sociodemográfico dos alunos que realizavam deslocamentos pendulares, independentemente de terem ou não problemas de visão, audição, locomoção/subir escadas, ou deficiência mental/intelectual, escolhemos as variáveis sexo (masculino e feminino), idade (de 6 a 18 anos, faixa etária teoricamente matriculada na educação básica), cor/raça, situação de domicílio e nível de instrução. Assim como, as variáveis que faz menção as deficiências no Censo Demográfico 2010 que são: V0614 que corresponde a dificuldade permanente de enxergar, V0615 dificuldade permanente de ouvir, V0616 dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus e V0617 deficiência mental/intelectual permanente.

Com o propósito de captar os deslocamentos diários intermunicipais, intra-regionais e inter-regionais, aplicamos um filtro na variável V0636, que corresponde o município, a unidade federativa ou o país estrangeiro onde o estudante frequentava escola (ou creche). Durante esta etapa, consideramos apenas alunos que afirmam estudar em um município diferente ao qual residem, portanto acabamos excluindo os que estudavam no mesmo município ou em outro país. Também selecionamos a variável V0628, que indica se o estudante frequentava escola ou creche, mantivemos apenas as respostas que apontavam que esse estudante frequentava a rede pública ou particular de ensino (excluímos os que responderam que “Não, já frequentou” e “Não, nunca frequentou”). Em relação aos níveis educacionais, selecionamos a variável V0629, escolhendo apenas alunos que responderam que estavam matriculados no ensino fundamental e médio.

A faixa etária foi delimitada de 6 a 18 anos, considerando que, dentro desse intervalo, estudantes com ou sem dificuldades relatadas de enxergar, ouvir, caminhar ou subir/degraus ou deficiência mental/intelectual poderiam estar

regularmente matriculados no ensino fundamental e médio. Por fim, aplicamos um filtro na variável V6400 para selecionar níveis de instrução: sem instrução e fundamental incompleto, fundamental completo e médio incompleto, médio completo e superior incompleto.

Após a aplicação desses filtros, chegamos a um total de 445.910 estudantes pendulares residentes nas regiões Norte e Nordeste, com e sem dificuldades relatadas. Apesar do foco deste estudo estar nos estudantes pendulares, também realizamos análises para evidenciar o total de estudantes com alguma dificuldade que não precisavam pendular; essas informações são apresentadas nos Mapas 1 e 2 e no decorrer do texto.

A metodologia baseou-se em estatística descritiva, e o software utilizado para a extração dos dados foi o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 25. A elaboração dos mapas foi feita utilizando o Quantum Geographic Information System (QGIS) versão 3.16, enquanto as tabelas foram estruturadas no Microsoft Excel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados revelaram que, entre os 13.526.429 estudantes residentes nas regiões Norte e Nordeste, apenas 3,30% (aproximadamente 445.910) realizavam mobilidade pendular, enquanto 96,70% (cerca de 13.080.519) não precisaram se deslocar para ter acesso a escola. Entre esses grupos de estudantes, havia um contingente que apresentou algum tipo de deficiência, como dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar/subir escadas, ou deficiência mental/intelectual, além daqueles que declararam não possuir nenhuma deficiência. Em termos absolutos, na região Norte, 256.836 estudantes relataram dificuldade para enxergar, 67.371 possuíam dificuldade permanente para ouvir, 31.870 apresentaram dificuldade de locomoção, e 22.364 tinham deficiência mental/intelectual. Na região Nordeste, foram identificados 1.089.012 estudantes com dificuldade para enxergar, 218.388 com dificuldade auditiva, 103.648 com dificuldade de locomoção, e 76.212 com deficiência mental/intelectual. Torna-se oportuno destacar que esses valores correspondem à soma dos estudantes que pendulam e aqueles que não precisavam pendular para ter acesso à educação nas regiões Norte e Nordeste.

Em 2010, na região Norte, os estudantes com deficiência visual concentraram-se nos estados do Pará, Amazonas e Rondônia. Esses três estados

responderam por 80,06% da população total de estudantes com deficiência que pendulam. Observou-se que os estudantes com deficiência auditiva e deficiência mental/intelectual também estavam concentrados nesses estados, com 80,76% e 75,94%, respectivamente. Nos estados do Pará, Amazonas e Acre, a concentração de estudantes com dificuldade de caminhar ou subir escadas alcançou 80,46% da população total dos estudantes que pendulavam.

Na região Nordeste, a concentração de estudantes com deficiência visual está nos estados da Bahia, Pernambuco e Ceará, totalizando 59,73%. Para os estudantes com deficiência auditiva, a concentração foi de 55,93%. Entre os estudantes com dificuldade de caminhar ou subir escadas, os três estados somaram 56,33% da população total de estudantes que pendulam. Em geral, os estudantes com deficiência, a concentração foi de 53,77%.

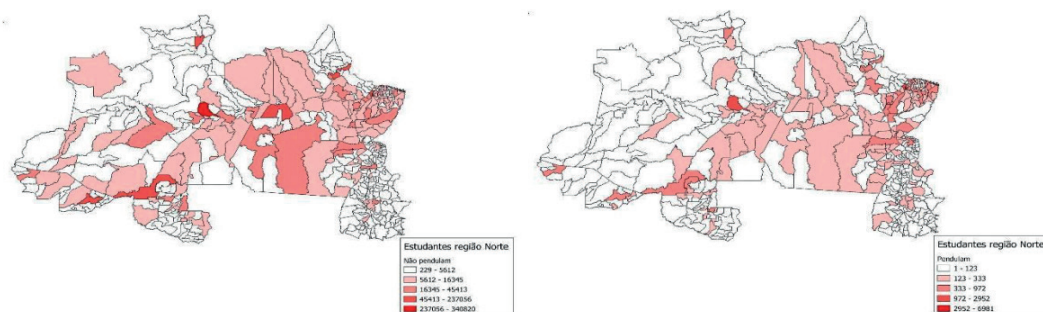
O estudo analisou o número absoluto de estudantes sem deficiência nas regiões Norte e Nordeste. Na região Norte, 3.046.480 estudantes declararam não ter dificuldade de enxergar. Outros 3.235.941 não apresentaram dificuldade auditiva. Além disso, 3.271.442 estudantes não relataram dificuldade para caminhar ou subir escadas, e 3.280.947 não possuíam deficiência mental ou intelectual. Na região Nordeste, 9.134.173 estudantes não relataram dificuldade visual. Outros 10.004.797 estudantes não apresentaram dificuldade auditiva. Além disso, 10.119.534 não tinham dificuldade motora, e 10.146.967 não possuíam deficiência mental ou intelectual.

Em relação à mobilidade pendular, na região Norte, 5.017 estudantes com dificuldade visual realizavam deslocamentos pendulares. Além disso, 1.293 estudantes com dificuldade auditiva, 659 com dificuldade motora e 400 estudantes com deficiência mental ou intelectual também se deslocaram. Na região Nordeste, 42.947 estudantes com dificuldade visual realizavam deslocamentos pendulares. Outros 7.629 estudantes tinham dificuldade auditiva, 3.366 estudantes apresentavam dificuldade motora e 2.052 estudantes possuíam deficiência mental ou intelectual. Também foi analisada a mobilidade pendular de estudantes sem deficiência. Na região Norte, 58.455 estudantes sem dificuldade visual, 62.178 estudantes sem dificuldade auditiva, 62.811 sem dificuldade motora e 63.070 estudantes sem deficiência mental ou intelectual realizavam deslocamentos pendulares. Na região Nordeste, esses números foram 339.495 sem dificuldade de enxergar, 374.812 sem dificuldade de ouvir, 379.075 sem dificuldade motora e 380.386 sem deficiência mental/intelectual.

A análise identificou estudantes com deficiência que não realizavam mobilidade pendular na região Norte. Foram registrados 251.819 estudantes com dificuldade de enxergar, 66.078 com dificuldade de ouvir, 31.211 estudantes com dificuldade motora e 21.964 estudantes com deficiência mental ou intelectual. Na região Nordeste, os dados mostraram 1.046.065 estudantes com dificuldade de enxergar. Além disso, 210.759 apresentaram dificuldade de ouvir, 100.282 dificuldade motora e 74.160 deficiência mental ou intelectual.

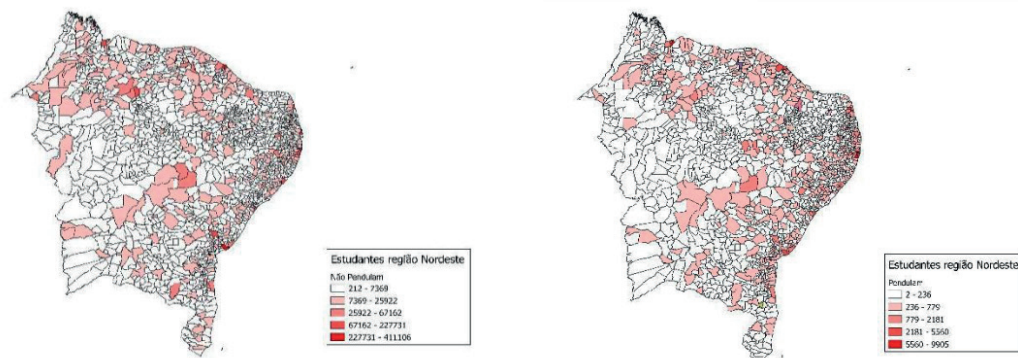
Os dados também indicam o total de estudantes sem deficiência que não realizavam mobilidade pendular nas duas regiões. Na região Norte, 2.988.025 estudantes não tinham dificuldade de enxergar, 3.173.763 estudantes não apresentaram dificuldade auditiva, 3.208.631 não relataram dificuldade motora e 3.217.877 estudantes não possuíam deficiência mental ou intelectual. Na região Nordeste, 8.794.678 estudantes não tiveram dificuldade de enxergar em 2010. Outros 9.629.985 estudantes não apresentaram dificuldade de ouvir, 9.740.459 estudantes não tinham dificuldade motora e 9.766.581 estudantes não possuíam deficiência mental ou intelectual. Os Mapas 1 e 2 apresentaram a distribuição espacial dos estudantes. Essa distribuição considerará os estudantes que realizam e os que não realizam mobilidade pendular, organizados por região e município.

Mapa 1- Distribuição espacial dos estudantes que não pendulam e pendulam na região Norte por município em 2010.



Fonte: Microdados do Censo Demográfico, 2010

Mapa 2 – Distribuição espacial dos estudantes que realizam e não realizam mobilidade pendular na região Nordeste do Brasil, por município, em 2010.



Fonte: Microdados do Censo Demográfico, 2010

No Mapa 1 identificamos 15 municípios na região Norte com mais de 500 estudantes pendulares. Dez desses municípios estão no Pará, sendo eles, São Miguel do Guamá, Breves, Baião, Irituia, Benevides, Cametá, Moju, Marituba, Belém e Ananindeua. Em Rondônia foi identificado Candeias do Jamari. No Amazonas, Manaus. Em Roraima, Boa Vista. No Amapá, Santana e Macapá. Dentre esses municípios, Ananindeua apresentou o maior fluxo pendular de estudantes em 2010 da região, chegando a um total de 6.981 estudantes. Na análise do Mapa 2 identificamos 14 municípios da região Nordeste com mais de 2.000 estudantes pendulares. No Maranhão, esses estudantes podem ser encontrados nos municípios de Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Timon. No Ceará, Caucaia, Fortaleza e Maracanaú. No Rio Grande do Norte, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante. Em Pernambuco, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista e Recife.

Em Sergipe, em Nossa Senhora do Socorro. Na Bahia, em Salvador. O maior número de estudantes pendulares foi registrado em Jaboatão dos Guararapes, com um total de 9.905 estudantes. A Tabela 1 apresenta o percentual de estudantes com dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, e com deficiência intelectual, que realizam mobilidade pendular, desagregados por sexo, nas regiões Norte e Nordeste. A Tabela 2 mostra o percentual de estudantes que realizam mobilidade pendular e não possuem nenhuma dessas dificuldades. Os dados indicaram que, na região Norte, não houve diferenças significativas entre estudantes com dificuldades de enxergar, ouvir ou caminhar/subir degraus que realizam mobilidade pendular. Entretanto, 70,75% dos estudantes com deficiência mental ou intelectual são homens, enquanto 29,25% são

mulheres. Na região Nordeste, a distribuição das dificuldades foi mais equilibrada entre os sexos. Entre os estudantes com deficiência mental ou intelectual, 55,99% são do sexo masculino e 44,01% do feminino.

A análise por unidade federativa mostrou variações significativas nas dificuldades funcionais entre os sexos. Na região Norte, a maior disparidade foi entre estudantes com dificuldades mentais ou intelectuais. Entre os sete estados, apenas no Tocantins houve predominância feminina, com 61,29% de mulheres e 38,71% de homens. Nos demais estados, prevaleceu o sexo masculino. No Amazonas e em Roraima, não houve respostas femininas nessa categoria. Em ambos os estados, 100% dos estudantes pendulares foram homens.

Na região Nordeste para os estudantes com deficiência mental/intelectual, a análise identificou predominância feminina nos estados do Ceará, Paraíba e Pernambuco. Nos estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe e Bahia, houve maior participação masculina. Sergipe apresentou 72,73% de homens e 27,27% de mulheres. No Rio Grande do Norte, 67,57% dos estudantes eram homens e 32,43% mulheres. Em Alagoas, 66,67% eram do sexo masculino e 33,33% do sexo feminino.

A análise das dificuldades para caminhar e subir escadas mostrou baixa disparidade entre os sexos. No Pará, 51,56% dos estudantes são homens e 48,44% mulheres. Em Pernambuco, 50,28% são do sexo masculino e 49,72% do feminino. No Piauí, 50,52% são homens e 49,48% mulheres. A predominância masculina prevalece na maioria dos estados das regiões Norte e Nordeste. No entanto, o Tocantins é o único estado do Norte com superioridade feminina. Na região Nordeste, essa predominância feminina foi identificada na Bahia, Alagoas, Ceará, Paraíba, Sergipe e Rio Grande do Norte. A análise das dificuldades das pessoas com deficiência auditiva mostrou alta participação masculina no Amapá, com 70% de homens e 30% de mulheres. Na região Nordeste, a maioria dos estados apresentou equilíbrio entre os sexos. A exceção foi Alagoas, onde 65,13% dos estudantes são mulheres e 34,87% são homens.

Observou-se que os estudantes com dificuldade de enxergar mostraram alta participação feminina. Essa é a categoria com maior presença de mulheres entre as quatro dificuldades registradas no Censo Demográfico do ano 2010. Na região Nordeste, todos os estados apresentaram mais de 57% de participação feminina. Na região Norte, a predominância feminina ocorreu apenas em Roraima, Pará, Tocantins e Amazonas.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos estudantes com dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, e com deficiência intelectual que realizam mobilidade pendular, desagregada por sexo, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, em 2010.

PENDULAM COM DEFICIÊNCIA								
Localidade	Enxergar		Ouvir		Caminhar ou subir/degraus		Mental/ Intelectual	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Norte	45,21	54,79	46,21	53,79	53,94	46,06	70,75	29,25
Rondônia	53,47	46,53	57,89	42,11	68,42	31,58	52,63	47,37
Acre	53,33	46,67	39,58	60,42	68,75	31,25	82,14	17,86
Amazonas	48,09	51,91	47,19	52,81	72,73	27,27	100	0,00
Roraima	37,39	62,61	56,52	43,48	65,22	34,78	100	0,00
Pará	42,23	57,77	43,8	56,2	51,56	48,44	71,3	28,7
Amapá	55,99	44,01	70,00	30,00	73,68	26,32	75,00	25,00
Tocantins	47,43	52,57	51,28	48,72	28,57	71,43	38,71	61,29
Nordeste	40,17	59,83	50,41	49,59	44,57	55,43	55,99	44,01
Maranhão	36,23	63,77	54,33	45,67	53,76	46,24	55,31	44,69
Piauí	38,64	61,36	53,91	46,09	50,52	49,48	53,85	46,15
Ceará	40,95	59,05	52,38	47,62	40,66	59,34	47,26	52,74
Rio G. do Norte	40,69	59,31	43,08	56,92	43,67	56,33	67,57	32,43
Paraíba	42,22	57,78	42,73	57,27	41,42	58,58	49,62	50,38
Pernambuco	42,58	57,42	53,19	46,81	50,28	49,72	48,25	51,75
Alagoas	39,66	60,34	34,87	65,13	38,7	61,3	66,67	33,33
Sergipe	42,68	57,32	51,73	48,27	43,00	57,00	72,73	27,27
Bahia	37,73	62,27	54,75	45,25	36,41	63,59	60,22	39,78

*M= Sexo Masculino e F=Sexo feminino

Fonte: Microdados do Censo Demográfico, 2010

A Tabela 2 apresenta os estudantes que realizam mobilidade pendular sem dificuldades funcionais para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, e sem deficiência mental ou intelectual, nas regiões Norte e Nordeste. Observa-se um equilíbrio significativo entre homens e mulheres nas localidades estudadas. No entanto, identificam-se pequenas oscilações entre os estados e entre algumas categorias analisadas

Na região Norte, Rondônia e Tocantins apresentaram leve predominância masculina nas categorias de dificuldade não relatadas. Rondônia mostrou a maior discrepância entre os dois estados. Entre os estudantes que não relataram

dificuldades para enxergar, 55,29% são homens. Para ouvir, 55,19% são do sexo masculino. Na categoria de caminhar ou subir degraus, 55,16% são homens. Entre aqueles sem deficiência mental ou intelectual, 55,23% são do sexo masculino. Os resultados indicaram que a maior proporção de estudantes pendulares sem essas dificuldades é composta por homens. Por outro lado, estados como Acre, Amazonas, Pará e Amapá, mostram uma predominância feminina, entre todas as categorias de dificuldade não relatadas. No entanto, os estados do Acre e Amapá se destacam por apresentar uma proporção feminina superior a 52% em todas as categorias analisadas. Como é possível observar nesse quesito no estado do Acre os estudantes que relataram não ter dificuldade de enxergar representam 54,21% e as que não possuem deficiência mental ou intelectual chegou a 53,95% no ano de 2010.

A região Nordeste revela equilíbrio entre homens e mulheres. Nos estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco, a distribuição é quase igual entre os sexos. No Ceará e no Rio Grande do Norte, observa-se uma leve predominância feminina. Em Pernambuco, a predominância é masculina. A análise das demais categorias revelou diferenças mínimas entre os sexos em Pernambuco. Entre os estudantes pendulares sem dificuldades auditivas, 50,32% eram mulheres e 49,68% eram homens. Para aqueles sem dificuldades de caminhar ou subir degraus, 50,26% eram do sexo feminino e 49,74% do masculino. Entre os estudantes sem deficiência intelectual, 50,24% eram mulheres e 49,76% eram homens. Nos nove estados do Nordeste do Brasil, a predominância entre estudantes sem deficiência mental ou intelectual foi feminina. O Maranhão e Pernambuco destacaram-se com percentuais femininos superiores a 54%.

Tabela 2 – Distribuição percentual dos estudantes sem dificuldades de enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, e sem deficiência intelectual que realizam mobilidade pendular, desagregada por sexo, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, em 2010.

PENDULAM SEM DIFICULDADE								
Localidade	Enxergar		Ouvir		Caminhar ou subir/degraus		Mental/ Intelectual	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Norte	49,65	50,35	49,37	50,63	49,26	50,74	49,17	50,83
Rondônia	55,29	44,71	55,19	44,81	55,16	44,84	55,23	44,77
Acre	45,79	54,21	46,64	53,36	46,17	53,83	46,05	53,95
Amazonas	48,31	51,69	48,31	51,69	48,13	51,87	47,94	52,06
Roraima	50,62	49,38	49,26	50,74	49,14	50,86	49,11	50,89

PENDULAM SEM DIFICULDADE								
Localidade	Enxergar		Ouvir		Caminhar ou subir/degraus		Mental/ Intelectual	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Pará	49,28	50,72	48,84	51,16	48,68	51,32	48,59	51,41
Amapá	46,19	53,81	46,89	53,11	47,15	52,85	47,18	52,82
Tocantins	50,55	49,45	50,33	49,67	50,46	49,54	50,39	49,61
Nordeste	48,86	51,14	47,84	52,16	47,92	52,08	47,84	52,16
Maranhão	47,00	53,00	45,74	54,26	45,86	54,14	45,88	54,12
Piauí	48,74	51,26	47,6	52,4	47,69	52,31	47,7	52,3
Ceará	49,72	50,28	48,58	51,42	48,73	51,27	48,67	51,33
Rio G. do Norte	49,5	50,5	48,54	51,46	48,48	51,52	48,34	51,66
Paraíba	47,02	52,98	46,54	53,46	46,52	53,48	46,45	53,55
Pernambuco	50,79	49,21	49,68	50,32	49,74	50,26	49,76	50,24
Alagoas	46,27	53,73	45,81	54,19	45,65	54,35	45,44	54,56
Sergipe	49,35	50,65	48,54	51,46	48,65	51,35	48,50	51,50
Bahia	49,00	51,00	47,73	52,27	47,94	52,06	47,78	52,22

M= Sexo Masculino e F=Sexo feminino

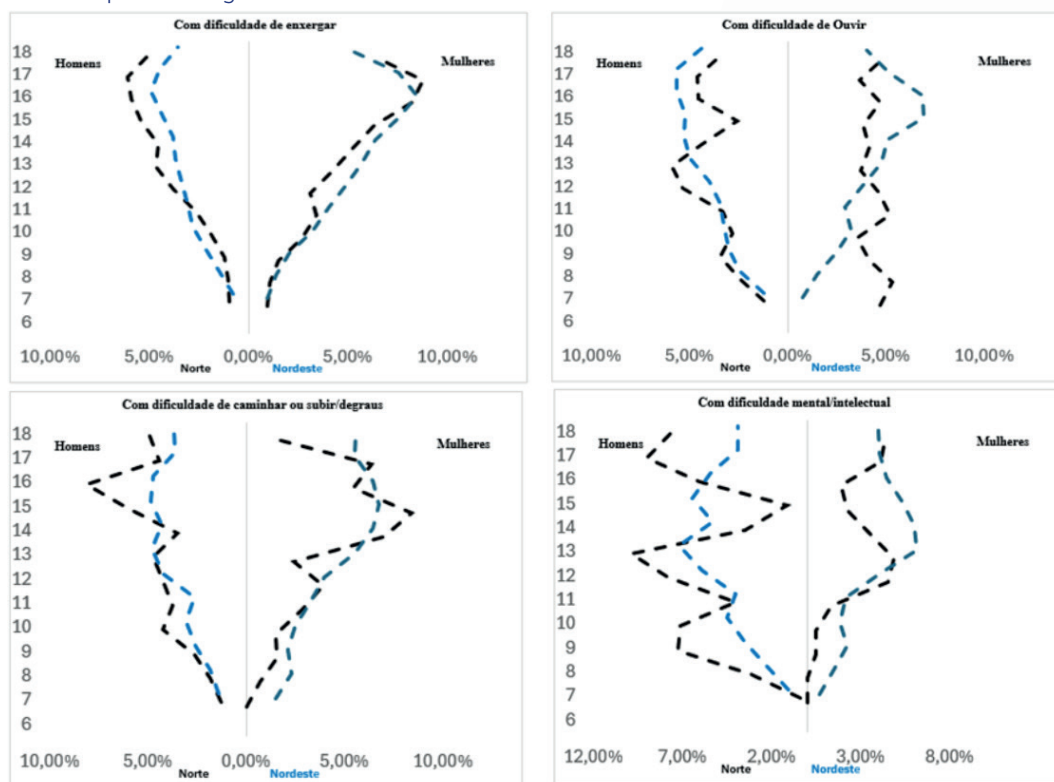
Fonte: Microdados do Censo Demográfico, 2010

O Gráfico 1 apresenta as pirâmides etárias por idade simples para estudantes com dificuldades funcionais. Foram consideradas dificuldades de enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, e deficiência mental ou intelectual. A estrutura das pirâmides mostrou uma base estreita, indicando uma composição etária envelhecida. A pirâmide dos estudantes com deficiência mental ou intelectual exibiu uma distribuição mais irregular. Essa irregularidade reflete variações significativas nas idades e entre os sexos.

Identificou-se uma oscilação significativa entre as regiões Norte e Nordeste, especialmente entre estudantes do sexo masculino. Na região Norte, apresentou flutuações expressivas em diferentes idades. O destaque foi para 9 anos com 36 estudantes, 12 anos com 51 estudantes e 16 anos com 39 estudantes. Esses grupos somaram 31,57% da população total de estudantes com deficiência mental ou intelectual. Entre as estudantes do sexo feminino, os principais picos ocorreram nas idades de 12 e 17 anos. Na região Norte, a pirâmide etária indicou que o ápice para o sexo feminino esteve em 12 anos com 25 estudantes, 17 anos com 22 estudantes e 13 e 14 anos com 14 estudantes cada. Essas faixas etárias corresponderam a 18,79% da população total com essa dificuldade. Em

termos absolutos, 399 estudantes na região Norte com deficiência mental ou intelectual realizaram mobilidade pendular em 2010. Desse total, 70,42% eram do sexo masculino e 29,57% do feminino.

Gráficos 1 – Pirâmides etárias dos estudantes com dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus e com deficiência mental ou intelectual que realizam mobilidade pendular, desagregados por idade simples, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, em 2010.



Fonte: Microdados do Censo Demográfico, 2010

Na região Nordeste, observou-se uma predominância masculina em quase todas as idades de 6 a 18 anos. As únicas exceções foram encontradas nas idades de 7 anos, com 19 estudantes; 11 anos, com 66 estudantes; 13 anos, com 152 estudantes; e 17 anos, com 109 estudantes. Nesses casos, houve predominância do sexo feminino. Em termos absolutos, na região Nordeste, havia cerca de 2.055 estudantes com dificuldade mental ou intelectual que pendulavam. Destes, 56,05% eram do sexo masculino e 43,95% do sexo feminino.

A pirâmide etária dos estudantes com dificuldade de enxergar apresentou a maior regularidade entre todas. Identificou-se um padrão homogêneo nas regiões Norte e Nordeste para o sexo feminino, entre 6 e 10 anos. Estudantes

com dificuldade visual mostraram estruturas semelhantes nas duas regiões. Foram observadas pequenas oscilações entre 11 e 18 anos para ambos os sexos. Não foram identificados picos acentuados em nenhuma faixa etária ou sexo. Em ambas as regiões, as mulheres relataram essa dificuldade com mais frequência. Na região Norte, o total de estudantes com essa limitação é 5.016. Desses, 54,78% são do sexo feminino e 45,22% do sexo masculino. No Nordeste, 42.944 estudantes apresentaram dificuldade de enxergar. Desse total, 50,83% são do sexo feminino e 49,17% do sexo masculino.

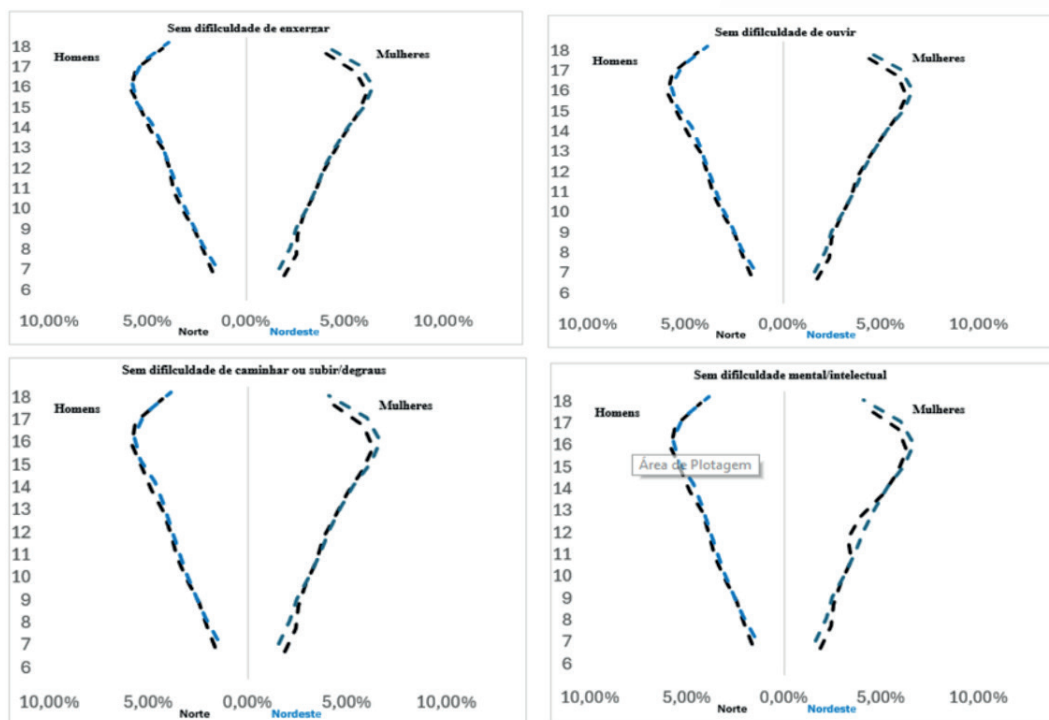
O Gráfico 2 irá demonstrar as pirâmides etárias dos estudantes que responderam não possuir nenhum tipo de dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus para as regiões Norte e Nordeste. Nas regiões Norte e Nordeste, não foi identificada variação significativa entre as pirâmides etárias para estudantes sem impedimentos relacionados à visão, audição, locomoção ou deficiência mental ou intelectual. A única discrepância observada ocorreu na região Nordeste, onde a estrutura etária dos estudantes sem deficiência mental ou intelectual apresentou uma leve oscilação na faixa de 13 a 14 anos, com um percentual ligeiramente superior nessa faixa etária.

Nas regiões Norte e Nordeste, a análise da distribuição percentual dos estudantes por cor/raça revelou que, em ambas as regiões, a maioria dos estudantes, com ou sem dificuldades, identificou-se como parda. Esse padrão pode ter sido atribuído à maior concentração dessa população nas referidas localidades. Além disso, nas regiões Norte e Nordeste, a cor/raça branca apresentou a segunda maior proporção em todas as categorias analisadas. As menores proporções foram observadas entre estudantes que se identificaram como amarelos ou indígenas, independentemente da categoria de dificuldade. Diferenças regionais foram evidenciadas na região Nordeste, onde a proporção de estudantes brancos com dificuldade de enxergar foi superior, atingindo 35,19%, em comparação aos 25,48% registrados na região Norte. Esse padrão se manteve para as demais dificuldades analisadas. Adicionalmente, a representatividade de estudantes negros com deficiência mental ou intelectual foi maior na região Nordeste, alcançando 11,74%, em relação à região Norte, que apresentou 4,24%.

Nas regiões Norte e Nordeste, a situação de domicílio dos estudantes com e sem dificuldades físicas ou intelectuais foi analisada. Na região Norte, 57,55% dos estudantes com dificuldade de enxergar e 57,43% daqueles com dificuldade de ouvir residiam em áreas urbanas. Em contraste, 54,77% dos estudantes com dificuldade de caminhar ou subir degraus e 64,50% dos que apresentavam

deficiência mental ou intelectual viviam na zona rural. Na região Norte, entre os estudantes sem nenhuma dificuldade, a maioria também foi identificada como residente da zona rural em todas as categorias analisadas.

Gráfico 2- Pirâmides etárias dos estudantes sem dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar ou subir/degraus e deficiência mental/intelectual que pendulam, por idade simples, nas regiões Norte e Nordeste em 2010.



Fonte: Microdados do Censo Demográfico, 2010

Na região Nordeste, ao analisar os estudantes que declararam possuir algum tipo de dificuldade, notou-se uma predominância de residentes em áreas rurais. A única exceção foi observada entre os estudantes com dificuldade de enxergar, dos quais 55,1% residiam na zona urbana. A diferença mais notável ocorreu entre os estudantes com dificuldade de caminhar e subir degraus, onde 61,25% viviam em áreas rurais e 38,75% na zona urbana. Em contrapartida, para os estudantes que não possuíam dificuldades, observou-se uma distribuição relativamente equilibrada entre as áreas urbanas e rurais. Em média, mais de 50% dos estudantes que relataram não ter nenhuma dificuldade residiam em áreas rurais.

A região Norte e Nordeste apresentaram diferenças no nível de instrução dos estudantes que pendulam e residem nessas áreas. Os estudantes com algum tipo de dificuldade concentraram-se nos níveis de instrução mais baixos e a maioria não possuía instrução ou tinha apenas o ensino fundamental incompleto. Na região Norte, os estudantes com dificuldade auditiva e mental ou intelectual tiveram os percentuais mais altos, com 86,39% e 93,25%, respectivamente. Em contraste, os estudantes sem dificuldades alcançaram níveis educacionais mais elevados em ambas as regiões.

Na região Norte, a mobilidade pendular dos estudantes com dificuldade de enxergar apresentou elevados percentuais de deslocamento intermunicipal, especialmente nos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Pará e Tocantins, todos acima de 80%. Em contrapartida, os estados de Roraima e Amapá registraram os menores índices, com 52,17% e 66,33%, respectivamente, em 2010. Esses estados também se destacaram pelos maiores percentuais de mobilidade intra-regional, com 27,83% em Roraima e 30,64% no Amapá.

Estudantes de Roraima e Amapá buscaram oportunidades educacionais nos estados do Amazonas e Pará, respectivamente. Em 2010, o Amazonas recebeu 32 estudantes provenientes de Roraima, enquanto o Pará acolheu 82 estudantes vindos do Amapá. A mobilidade inter-regional também foi observada nas áreas limítrofes entre as regiões Norte e Nordeste. No Tocantins, 16,28% dos estudantes com dificuldade de enxergar deslocam-se diariamente para o Maranhão, correspondendo a um total de 21 estudantes. O Maranhão também recebeu 65 estudantes oriundos do Pará.

Na região Nordeste, a mobilidade intermunicipal foi predominante, com estados como Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Sergipe apresentando percentuais superiores a 90%. Os dados indicaram que, apesar das limitações visuais, os estudantes se deslocavam entre municípios dentro dos seus estados para estudar. Embora a mobilidade intra-regional tenha sido menos expressiva, destacaram-se os estados da Paraíba e do Maranhão, com percentuais de 14,80% e 10,30%, respectivamente. Na Paraíba, 583 estudantes participaram da mobilidade pendular em 2010, sendo 483 para Pernambuco, 91 para o Rio Grande do Norte e 9 para o Ceará. No Maranhão, 417 estudantes buscaram oportunidades educacionais no Piauí. A mobilidade inter-regional na região Nordeste foi baixa, variando de 0% em Sergipe a 7,24% no Maranhão. Na região Nordeste, os dados demonstraram que o deslocamento para outras regiões do país foi pouco frequente entre os estudantes com dificuldade de enxergar.

Na região Norte, a mobilidade pendular dos estudantes com dificuldade de ouvir revelou uma predominância da mobilidade intermunicipal. Em Rondônia, Amazonas e Roraima registraram 100% dos fluxos nessa categoria, indicando que todos os estudantes com essa dificuldade se deslocaram dentro do próprio estado. Entretanto, o Acre e o Amapá apresentaram percentuais expressivos de mobilidade intra-regional, com 25% e 14%, respectivamente. Em média, 12 estudantes com essa dificuldade, residentes no Acre, deslocaram-se para estudar no Amazonas, enquanto 7 estudantes do Amapá se dirigiram diariamente para o Pará. No Tocantins, 21,55% dos estudantes realizaram mobilidade inter-regional, com 10 buscando estudos no Maranhão e 15 em Goiás.

Na região Nordeste, a mobilidade intermunicipal também foi predominante. Em Sergipe, Ceará e Bahia foram apresentados índices de 98,77%, 96,59% e 94,40%, respectivamente. A mobilidade intra-regional foi significativa em Alagoas, Paraíba e Piauí, com percentuais de 10,39%, 7,99% e 7,92%, respectivamente. Na Bahia, essa modalidade intra-regional foi menos expressiva, atingindo apenas 0,86%. A mobilidade inter-regional teve destaque no Maranhão e na Bahia, com 8,76% e 21,55%, enquanto o Ceará e o Piauí apresentaram índices menores, de 0,36% e 0,88%.

Na região Norte, a mobilidade intermunicipal também prevaleceu entre estudantes com dificuldade de caminhar ou subir degraus. Rondônia, Amazonas e Roraima apresentaram 100% de mobilidade intermunicipal, sugerindo que esses estudantes evitaram deslocamentos mais longos. No Tocantins, 47,62% dos estudantes optaram pela mobilidade inter-regional. No Nordeste, a mobilidade intermunicipal manteve-se predominante. Estados como Rio Grande do Norte e Sergipe apresentaram 100% de deslocamentos dentro do próprio estado. Pernambuco e Paraíba destacam-se pela mobilidade intra-regional, com índices de 14,45% e 13%. Todos os 30 estudantes da Paraíba estudavam em Pernambuco, enquanto 79 estudantes de Pernambuco deslocaram-se para a Paraíba.

Na região Norte, estudantes com deficiência mental ou intelectual concentraram sua mobilidade na esfera intermunicipal, com 100% dos fluxos no Amazonas, Roraima e Amapá. No Nordeste, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe registraram os mesmos índices. A mobilidade intra-regional foi relevante no Acre e Tocantins, com 17,86% e 12,90%, respectivamente. Rondônia destacou-se na mobilidade inter-regional, com 15,69% dos estudantes movendo-se para outros estados. No Nordeste, a mobilidade inter e intra-regional foi baixa,

com exceção da Paraíba e de Pernambuco, que registraram 8,59% e 6,47% na mobilidade intra-regional. O Maranhão apresentou destaque na mobilidade inter-regional, com 8,25%.

Nas regiões Norte e Nordeste, estudantes sem dificuldades também apresentaram predominância de mobilidade intermunicipal, deslocando-se para municípios vizinhos dentro do próprio estado. No entanto, a mobilidade intra e inter-regional foi mais frequente entre esses estudantes, indicando que a ausência de limitações pode ter facilitado esses tipos de deslocamentos. No Norte, os estados do Pará, Rondônia e Acre apresentaram índices elevados de mobilidade intermunicipal, com 88,48%, 85,18% e 87,82%, respectivamente. No Nordeste, o estado de Sergipe destacou-se com 96,01%, enquanto o Rio Grande do Norte com 95,58%. Apesar da predominância dos deslocamentos intermunicipais, estados como Pará e Amazonas apresentaram mobilidade intra-regional significativa, com 25,84% e 13,83%, respectivamente.

Nas regiões Norte e Nordeste, verificou-se que a pendularidade dos estudantes sem dificuldades auditivas, tem predominância da mobilidade intermunicipal em todos os estados, com percentuais superiores a 80%. As exceções a essa tendência foram os estados de Roraima e Amapá, que apresentaram percentuais de 76% e 68,04%, respectivamente. Adicionalmente no Nordeste, destacaram-se os estados de Sergipe, Ceará e Rio Grande do Norte com os maiores índices de mobilidade intermunicipal, próximos de 100%.

Nas regiões Norte e Nordeste, os percentuais de mobilidade intra-regional e inter-regional foram significativamente mais baixos, demonstrando uma menor tendência de deslocamentos diários entre os estados dessas regiões e entre diferentes regiões. No Norte, o estado do Amapá se destacou com 26,68% de mobilidade intra-regional, enquanto no Nordeste, a Paraíba registrou 14,11%. Em relação à mobilidade inter-regional, os percentuais mais elevados no Norte foram observados em estados como Tocantins, com 15,28%, e Rondônia, com 12,33%. No entanto, analisou-se que a região Nordeste, possui uma mobilidade inter-regional muito menos expressiva, com todos os estados da região apresentando percentuais inferiores a 7%. Esses resultados indicaram que os estudantes da região Nordeste sem dificuldades de ouvir apresentaram uma menor tendência de movimentação entre diferentes regiões do país.

Nas regiões Norte e Nordeste, identificou-se um padrão semelhante dos estudantes que pendulam e relataram não possuíam dificuldade de caminhar, subir degraus ou deficiência mental e intelectual, aos estudantes que indica-

ram não ter dificuldades de enxergar e ouvir. No Nordeste, o estado de Sergipe destaca-se com os maiores percentuais de deslocamentos intermunicipais, com 96,12% para estudantes sem dificuldades motoras e 91,12% para aqueles sem deficiência mental ou intelectual. No Norte, os estados do Pará, Acre e Rondônia apresentam os maiores índices de mobilidade intermunicipal para essas duas categorias de estudantes. A mobilidade inter-regional é menos frequente em ambos os grupos e regiões.

No Norte, o estado do Tocantins apresenta a maior porcentagem desse tipo de deslocamento nos dois grupos, atingindo 15,19% para aqueles sem dificuldades motoras e 15,44% para estudantes sem deficiência mental ou intelectual. Em relação à mobilidade intra-regional, o estado do Amapá registra o maior percentual, com os estudantes se deslocando principalmente para o estado do Pará. No Nordeste, a Paraíba apresenta a maior proporção de mobilidade intra-regional, com estudantes se deslocando para os estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a mobilidade pendular dos estudantes com deficiência nas regiões Norte e Nordeste reflete a escassez de escolas nas localidades onde esses estudantes residem. Essa situação intensifica desigualdades, forçando deslocamentos entre municípios para acesso à educação. Normalmente famílias com maior poder aquisitivo têm mais facilidade em buscar melhores condições educacionais para seus filhos.

Embora a mobilidade intermunicipal seja mais expressiva entre os municípios da região Norte e Nordeste, ainda é perceptível fluxos intrar-regionais e inter-regionais nessas localidades, ou seja, os estudantes dessas localidades ainda estão apresentando necessidade de deslocamento devido à falta de disponibilidade de serviços educacionais. Portanto, consideramos que a expansão da infraestrutura acessível e do AEE ainda é necessária em todo o país para garantir inclusão plena a esses estudantes. Portanto, conclui-se que a redução das desigualdades regionais por meio do fortalecimento das políticas de educação inclusiva é essencial para minimizar deslocamentos e promover o acesso equitativo à educação para os estudantes com e sem deficiência.

A partir desse estudo conseguimos identificar alguns municípios que apresentam altos fluxos de pendularidade como Ananindeua no Pará e Jaboatão dos

Guararapes em Pernambuco, como agenda de pesquisa pretendemos analisar detalhadamente o comportamento dos fluxos pendulares por motivo de estudo nessas localidades, bem como verificar a infraestrutura da rede educacional disponível para os estudantes com e sem deficiência nas últimas décadas nessas localidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Thaís Araújo de. Mobilidade espacial e acesso à educação básica: estudantes com deficiência na região Nordeste. Dissertação de (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45260>. Acesso em: 01 de outubro de 2024.

ALMEIDA, Angela Thaís Araújo de; LOBATO, Maria José Silva. Ambientes acessíveis para estudantes com deficiência em escolas da região Nordeste. In: Educare, v. 03, Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino. São José do Rio Preto: Reconecta Soluções Educacionais, 2024. ISBN 978-65-85105-24-8.

ÂNTICO, Cláudia. Deslocamentos pendulares na região metropolitana de São Paulo. São Paulo em Perspectiva, v.19, p.110-120, 2005. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v19n04/v19n04_07.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2024.

ARANHA, Valmir. Mobilidade intermunicipal na Metrópole Paulista. São Paulo em Perspectiva, v. 19, p. 96-109, 2005. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v19n04/v19n04_06.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na

Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação, 2009

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 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.

CARVALHO, Ricardo Monteiro de; QUEIROZ, Silvana Nunes de. Pendularidade por motivo de trabalho e estudo na região metropolitana de Feira de Santana. Planejamento E Políticas Públicas, n.66.abril-jun.2023. Disponível em:< <https://doi.org/10.38116/ppp66art5>>.

DELGADO, P. R. et al. Mobilidades nas regiões metropolitanas brasileiras: processos migratórios e deslocamentos pendulares. In: BALBIM, R.; KRAUSE, C.; LINKE, C. C. (Org.). Cidade e movimento: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano. Brasília: Ipea; ITDP, 2016. p. 223-245.

GUERREIRO, E.M.B.R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. Revista Educação Especial, vol.25, n.43, p. 217-232.2012

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. RJ. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 02 de fevereiro de 2024

LIMA, William de Mendonça. Novas mobilidades, espaço de vida e desempenho escolar: o caso dos estudantes de ensino médio no município de Natal-RN. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22866/1/NovasMobilidadesEspa%C3%A7o_Lima_2015.pdf>

LOBATO, Maria José Silva; AGUIRRE, Moisés Calle; MAGALHÃES, Ismenia Blavatsky De; SILVA, Wendella Sara Costa Da. Dinâmicas sociodemográficas e desafios educacionais: um estudo sobre famílias de pessoas com deficiência no Rio Grande do Norte. In: Educare, v. 03, Políticas públicas em educação, iniciativas e modalidades de ensino. São José do Rio Preto: Reconnecta Soluções Educacionais, 2024. ISBN 978-65-85105-24-8.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de Oliveira. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. Revista Sociedade e Estado – v.29,nº2 Maio/Agosto 2014. Disponível em: SciELO - Brasil - Desigualdades

regionais em educação: potencial de convergência Desigualdades regionais
<https://www.scielo.br/j/se/a/VnhyMJXVc6Tb5fbQ7n83Rwt/?lang=pt#> em educação: potencial de convergência. Acesso em 16 de outubro de 2024.

NUNES, Larissa Camilo. A mobilidade pendular na Região Metropolitana de Goiânia em 2010. Ateliê Geográfico-Goiânia-GO, v.12, n.1, p.155-174, 2018. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/54266/25948>. Acesso em: 16 de outubro de 2024

ONU. Declaração dos Direitos das pessoas deficientes. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>.

ONU. Declaração de Salamanca. Salamanca: junho de 1994. chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

RODRIGUES, E.G. Acessibilidade arquitetônica nas escolas estaduais de Governador Valadares: Caminhos e desafios para a equidade-2019. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11412/1/elianegomesrodrigues.pdf>>. Acesso em: 16 de outubro de 2024

SANTOS, M.C.D. O direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e o uso pedagógico dos recursos de Tecnologia assistiva na promoção da acessibilidade na escola. Revista InFor, n.1, 2015.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. apud STROBEL, Karin Lilian. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TEIXEIRA, V.P.P. Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008111711/publico/DissertacaoValquiriaPrates.pdf>>

UNESCO. The Salamanca statement: on principles, policy and practice in special need education. Paris, 1994.

INCLUSÃO DOS ALUNOS TEA NA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Irinaldo Carlos de Oliveira¹

RESUMO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física é um tema de crescente relevância e interesse no campo da educação inclusiva. O presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre essa temática, analisando o estado atual da pesquisa, identificando lacunas no conhecimento e fornecendo insights para práticas inclusivas eficazes. A justificativa para este estudo reside na importância de promover uma educação acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, e a Educação Física desempenha um papel fundamental nesse processo. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, que envolveu buscas em bases de dados acadêmicas e institucionais utilizando descritores relacionados ao tema. Os estudos selecionados foram analisados criticamente para identificar padrões, tendências e lacunas na literatura sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Conclui-se que a inclusão efetiva de alunos com TEA nas aulas de Educação Física enfrenta desafios significativos, mas é essencial para garantir sua plena participação na escola e na sociedade, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

Palavras-chave: Transtorno do espectro Autista (TEA), inclusão, educação Física.

¹ Mestrando em Ciências da Educação - UAA - Autonomous University of Asuncion. E-mail: irinaldooliveira@hotmail.com

INCLUSION OF TEA STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Physical Education classes is a topic of growing relevance and interest in the field of inclusive education. The present study aims to carry out a literature review on this topic, analyzing the current state of research, identifying gaps in knowledge and providing insights for effective inclusive practices. The justification for this study lies in the importance of promoting an education accessible to all students, regardless of their abilities and needs, and Physical Education plays a fundamental role in this process. The methodology used was a literature review, which involved searches in academic and institutional databases using descriptors related to the topic. The selected studies were critically analyzed to identify patterns, trends and gaps in the literature on the inclusion of students with ASD in Physical Education classes. It is concluded that the effective inclusion of students with ASD in Physical Education classes faces significant challenges, but is essential to ensure their full participation in school and society, promoting a more inclusive and accessible education for all.

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), inclusion, physical education.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física tem sido um tema de crescente interesse e importância no campo da educação inclusiva. O TEA é um transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por dificuldades na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses. A educação física é uma disciplina fundamental no currículo escolar, que visa promover o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos.

Diante da diversidade de habilidades e necessidades dos alunos com TEA, é essencial garantir sua plena participação nas aulas de Educação Física, proporcionando adaptações e suportes adequados para atender às suas necessidades individuais. No entanto, a efetiva inclusão desses alunos enfrenta uma série de desafios e obstáculos, que vão desde a falta de conhecimento e capacitação dos professores até a falta de recursos e apoio institucional.

O objetivo deste trabalho é realizar uma revisão de literatura sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, analisando o estado atual da pesquisa, identificando lacunas no conhecimento e fornecendo insights para práticas inclusivas eficazes. Os objetivos específicos são: Analisar as principais abordagens e estratégias utilizadas para promover a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Identificar os benefícios e desafios associados à participação de alunos com TEA nas atividades físicas escolares. Investigar as necessidades específicas dos alunos com TEA e as adaptações necessárias para garantir sua plena participação e desenvolvimento nas aulas de Educação Física.

Esta pesquisa se justifica pela importância de promover uma educação inclusiva e acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades. A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, e a inclusão de alunos com TEA nessa disciplina é essencial para garantir sua plena participação na escola e na sociedade.

A metodologia utilizada neste estudo foi a revisão de literatura. Foram realizadas buscas em bases de dados acadêmicas e institucionais utilizando descritores relacionados ao tema. Os estudos selecionados foram analisados criticamente para identificar padrões, tendências e lacunas na literatura sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que norteia este estudo é: Quais são as principais abordagens, desafios e benefícios associados à inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física?

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: na seção de introdução, é apresentada a contextualização do tema, os objetivos, a justificativa, a metodologia utilizada e o problema de pesquisa. A seção de metodologia detalha os procedimentos adotados para realizar a revisão de literatura. Os resultados da revisão são apresentados na seção seguinte, seguidos pela discussão dos principais achados. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo, destacando suas contribuições para a promoção da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a revisão de literatura. A revisão de literatura é uma abordagem sistemática que busca identificar, analisar e sintetizar o conhecimento existente sobre um determinado tema a partir de fontes bibliográficas, como artigos científicos, livros e teses.

Para realizar a revisão, foram realizadas buscas em diversas bases de dados acadêmicas, incluindo PubMed, Scopus, Web of Science e SciELO. Além disso, foram consultados repositórios institucionais, bibliotecas virtuais e catálogos de teses e dissertações. Essa abordagem permitiu uma busca abrangente e sistemática por estudos relevantes sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física.

Os descritores utilizados na busca incluíram termos relacionados à inclusão, ao TEA, à Educação Física e a conceitos específicos relacionados ao tema, como adaptações curriculares e estratégias de ensino. Exemplos de descritores incluíram “inclusão”, “transtorno do espectro autista”, “educação física”, “adaptações curriculares” e “estratégias de ensino”.

A revisão de literatura permite sintetizar o conhecimento existente sobre um determinado tema, reunindo informações dispersas em diferentes fontes bibliográficas. Conforme destacado por Fink (2019), a revisão de literatura ajuda a reunir as descobertas de estudos anteriores, proporcionando uma visão geral do que é conhecido e identificando lacunas no conhecimento.

3 RESULTADOS

De acordo com Amato et al. (2018), o diagnóstico do TEA envolve uma avaliação multidisciplinar que considera não apenas os sintomas comportamentais, mas também o histórico de desenvolvimento da criança e a observação de seu comportamento em diferentes contextos. É essencial que o diagnóstico seja realizado por profissionais qualificados, como psicólogos, psiquiatras ou neuropediatras, que estejam familiarizados com os critérios diagnósticos e as peculiaridades do TEA.

A variedade de sintomas e graus de gravidade do TEA é amplamente reconhecida na literatura. Segundo Ribeiro et al. (2020), os sintomas do TEA podem variar desde leves até severos, e os indivíduos com TEA podem apresentar uma ampla gama de habilidades e desafios. Enquanto alguns indivíduos podem ter dificuldades significativas na comunicação e interação social, outros podem exibir habilidades excepcionais em áreas específicas, como memória ou raciocínio visual.

Nesse sentido, é fundamental compreender as características individuais dos alunos com TEA para fornecer suporte e intervenções adequadas. Conforme destacado por Fiamenghi Jr. (2019), cada indivíduo com TEA é único, com suas próprias necessidades, habilidades e preferências. Portanto, abordagens educacionais e de intervenção devem ser adaptadas de acordo com as características específicas de cada aluno, levando em consideração seus pontos fortes e áreas de dificuldade.

Segundo Fuentes et al. (2017), as questões sensoriais são comuns em indivíduos com TEA, podendo manifestar-se através de hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais como luz, som, texturas e movimentos. Essas sensibilidades podem tornar determinadas atividades físicas desconfortáveis ou aversivas para os indivíduos com TEA, dificultando sua participação e engajamento.

Além disso, as dificuldades na comunicação social e interação são características fundamentais do TEA que podem afetar a participação em atividades físicas. Conforme destacado por Ferreira et al. (2019), indivíduos com TEA podem ter dificuldade em compreender e responder aos sinais sociais e verbais durante as atividades físicas, o que pode resultar em mal-entendidos, isolamento e falta de colaboração com os colegas.

Outro aspecto importante a considerar são os desafios específicos na compreensão e execução de tarefas motoras. Segundo Oliveira et al. (2020), indivíduos com TEA podem apresentar dificuldades na coordenação motora, planejamento motor e na compreensão de instruções verbais ou visuais durante as atividades físicas. Isso pode levar a uma execução inadequada das tarefas ou a uma evitação de participação devido à frustração ou ansiedade.

De acordo com Fiamenghi Jr. (2019), adaptações ambientais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Isso inclui a criação de um ambiente físico que minimize estímulos sensoriais aversivos, como barulho excessivo, luzes brilhantes ou texturas desconfortáveis. Por exemplo, é possível utilizar materiais e equipamentos específicos que ofereçam suporte sensorial adequado e reduzam a sobrecarga sensorial para os alunos com TEA durante as atividades físicas.

Além disso, estratégias de comunicação e interação social são essenciais para facilitar a participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Segundo Amato et al. (2018), é importante fornecer apoio e orientação claros aos alunos com TEA, utilizando comunicação visual, como pictogramas ou gestos, além de comunicação verbal direta e simples. Estratégias de modelagem e imitação também podem ser úteis para promover interações sociais positivas entre os alunos com TEA e seus colegas durante as atividades físicas.

Por fim, abordagens pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos com TEA são fundamentais para garantir sua participação e progresso na Educação Física. Conforme destacado por Ribeiro et al. (2020), os professores devem adotar uma abordagem centrada no aluno, reconhecendo e respeitando suas diferenças individuais e adaptando as atividades de acordo com suas habilidades e interesses. Isso pode incluir a modificação das regras do jogo, a individualização das tarefas e o fornecimento de feedback personalizado para cada aluno com TEA.

Conforme ressaltado por Lima (2019), a Educação Física centrada nas habilidades e interesses individuais dos alunos com TEA pode proporcionar uma experiência mais significativa e gratificante. Isso implica em reconhecer e valorizar as habilidades motoras e sensoriais únicas de cada aluno, adaptando as atividades de acordo com suas preferências e capacidades. Por exemplo, atividades que envolvem movimentos repetitivos, como nadar ou pedalar, podem ser especialmente atraentes e benéficas para alguns alunos com TEA.

A personalização do currículo e das atividades também é essencial para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA. Segundo Oliveira (2020), adaptar as atividades físicas de acordo com o nível de habilidade e interesse de cada aluno pode promover um maior engajamento e participação nas aulas de Educação Física. Isso pode incluir a modificação das regras do jogo, a simplificação das instruções e a seleção de atividades que sejam relevantes e significativas para os alunos com TEA.

Além disso, é importante fomentar a autonomia e autoestima dos alunos com TEA durante as aulas de Educação Física. Conforme destacado por Silva (2018), proporcionar oportunidades para que os alunos com TEA tomem decisões e assumam responsabilidades durante as atividades físicas pode promover um maior senso de competência e autoconfiança. Isso pode incluir permitir que os alunos escolham suas próprias atividades, definam seus próprios objetivos e avaliem seu próprio progresso, contribuindo para seu desenvolvimento global e bem-estar.

Segundo Santos et al. (2021), os profissionais de apoio especializado, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, desempenham um papel fundamental na avaliação e intervenção junto aos alunos com TEA. Esses profissionais podem oferecer suporte individualizado, identificar necessidades específicas e desenvolver estratégias personalizadas para promover a participação e o desenvolvimento dos alunos com TEA nas atividades físicas. A parceria entre professores de Educação Física e profissionais de apoio especializado é essencial para garantir uma abordagem colaborativa e integrada na promoção da inclusão de alunos com TEA. Conforme ressaltado por Oliveira (2019), a colaboração entre diferentes profissionais permite uma troca de conhecimentos e experiências que enriquece a prática educacional e promove melhores resultados para os alunos com TEA. Essa parceria pode envolver reuniões regulares, discussões de casos e planejamento conjunto de estratégias de intervenção.

Além disso, é importante estabelecer estratégias eficazes de comunicação e compartilhamento de conhecimento entre a equipe multidisciplinar que trabalha com alunos com TEA. Segundo Mendes (2018), a comunicação clara e aberta entre os diferentes profissionais envolvidos é fundamental para garantir uma abordagem consistente e coordenada no atendimento às necessidades dos alunos com TEA. Isso pode incluir o uso de registros compartilhados, reuniões interprofissionais e a definição de papéis e responsabilidades claras dentro da equipe.

Conforme destacado por Almeida (2020), as modificações no ambiente físico e nas regras das atividades são fundamentais para garantir a inclusão de alunos com TEA. Isso pode incluir a criação de espaços seguros e acolhedores, com menor estimulação sensorial e distrações, além de adaptações nas regras dos jogos para torná-los mais compreensíveis e acessíveis para os alunos com TEA. Por exemplo, é possível simplificar as regras, reduzir o número de participantes ou aumentar o tempo de resposta para permitir uma maior participação dos alunos com TEA.

A utilização de recursos visuais e materiais adaptados também é uma estratégia eficaz para apoiar a participação dos alunos com TEA nas atividades físicas. Segundo Souza (2019), o uso de cartões de comunicação, pictogramas, sinais visuais e outros recursos visuais pode facilitar a compreensão das instruções e das expectativas durante as atividades físicas, proporcionando um maior senso de segurança e previsibilidade para os alunos com TEA. Além disso, a disponibilidade de materiais adaptados, como bolas sensoriais, almofadas de equilíbrio e equipamentos de segurança, pode garantir a participação segura e confortável dos alunos com TEA nas atividades físicas.

Por fim, é importante implementar estratégias de ensino diferenciadas que atendam às necessidades individuais dos alunos com TEA. Conforme Costa (2018), os professores de Educação Física podem adotar abordagens pedagógicas que enfatizem a repetição, o modelamento e o feedback claro e específico para promover a compreensão e a participação dos alunos com TEA. Além disso, é importante oferecer suporte individualizado e ajustar as atividades de acordo com o nível de habilidade e interesse de cada aluno com TEA, garantindo sua inclusão e sucesso na Educação Física.

Segundo Braga (2017), a prática regular de atividades físicas pode promover a melhoria do desenvolvimento motor dos alunos com TEA, auxiliando no aprimoramento da coordenação motora, equilíbrio e habilidades motoras globais. As atividades físicas também oferecem oportunidades para a exploração e experimentação de diferentes movimentos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais dos alunos com TEA.

Além disso, a participação em atividades físicas pode proporcionar um ambiente social inclusivo e enriquecedor para os alunos com TEA, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de interação social e trabalho em equipe. Conforme destacado por Ferreira (2019), as atividades físicas em grupo oferecem oportunidades para a prática de habilidades sociais, como turn taking,

compartilhamento e colaboração, permitindo que os alunos com TEA desenvolvam relacionamentos positivos com seus colegas e construam amizades significativas.

A Educação Física também pode contribuir para o aumento da autoconfiança e autoestima dos alunos com TEA. Segundo Ribeiro (2020), a realização de atividades físicas bem-sucedidas pode proporcionar aos alunos com TEA um senso de competência e realização pessoal, fortalecendo sua autoimagem e autoestima. A conquista de metas e desafios nas atividades físicas pode ajudar os alunos com TEA a desenvolver uma visão mais positiva de si mesmos e de suas capacidades, promovendo um maior bem-estar emocional e psicológico.

De acordo com Santos (2018), a presença de alunos com TEA nas aulas de Educação Física oferece uma oportunidade única para os colegas neurotípicos desenvolverem empatia e compreensão da diversidade. Ao interagir e trabalhar em conjunto com colegas com TEA, os alunos neurotípicos têm a oportunidade de aprender sobre diferentes formas de pensar, sentir e se comunicar, promovendo uma maior aceitação da diversidade e uma maior sensibilidade às necessidades individuais dos outros.

Além disso, a inclusão de alunos com TEA enriquece a experiência educacional de todos os alunos, proporcionando uma diversidade de habilidades e perspectivas que podem enriquecer as discussões e atividades em sala de aula. Conforme ressaltado por Almeida (2021), a colaboração e a interação entre alunos com TEA e seus colegas neurotípicos podem estimular a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, contribuindo para um ambiente educacional mais dinâmico e enriquecedor para todos os envolvidos.

Além disso, a inclusão de alunos com TEA na Educação Física contribui para a criação de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, onde todos os alunos são valorizados e respeitados por suas diferenças. Segundo Braga (2019), a presença de alunos com TEA nas atividades físicas pode promover uma cultura de respeito, tolerância e cooperação entre os alunos, ajudando a combater o preconceito e a discriminação e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para todos.

Um dos principais desafios enfrentados é a resistência institucional e a falta de recursos adequados para apoiar a inclusão de alunos com TEA. Conforme ressaltado por Terra (2017), muitas escolas ainda enfrentam obstáculos estruturais e organizacionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas, como a falta de acessibilidade física, a falta de materiais e equipamentos adapta-

dos e a falta de apoio técnico e especializado. Além disso, a resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar pode representar um obstáculo significativo, dificultando a aceitação e implementação de estratégias inclusivas para alunos com TEA.

Outro desafio importante é a necessidade de formação e capacitação específica para professores e profissionais envolvidos na educação de alunos com TEA. Segundo Gonçalves (2019), muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos com TEA, especialmente em relação às estratégias de ensino, adaptações curriculares e gestão de comportamento. A falta de formação adequada pode resultar em práticas inadequadas ou insuficientes, comprometendo a qualidade da educação oferecida aos alunos com TEA e dificultando sua inclusão efetiva.

Além disso, a superação de estereótipos e preconceitos em relação ao TEA e à inclusão educacional representa um desafio significativo. Conforme Pontes (2018), muitas vezes, os alunos com TEA e suas famílias enfrentam estigmas e discriminação por parte da sociedade, o que pode afetar negativamente sua participação e integração na comunidade escolar. A educação e sensibilização da comunidade escolar são essenciais para combater esses estereótipos e promover uma cultura de respeito, aceitação e valorização da diversidade.

4 DISCUSSÃO

A discussão dos resultados obtidos na implementação da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física é essencial para compreender os impactos, desafios e possíveis melhorias desse processo. Ao analisar os resultados, podemos verificar como as práticas inclusivas estão sendo efetivamente implementadas, bem como identificar áreas que requerem atenção adicional e desenvolvimento.

Almeida (2020) destaca que a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pode promover uma série de benefícios, tanto para os alunos com TEA quanto para seus colegas neurotípicos. Os resultados desta pesquisa corroboram essa visão, evidenciando que a participação em atividades físicas pode contribuir para o desenvolvimento motor, social e emocional dos alunos com TEA, ao mesmo tempo em que promove a empatia, a compreensão da diversidade e a construção de um ambiente inclusivo para todos os alunos (Santos, 2018; Braga, 2019).

No entanto, a implementação da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física também enfrenta uma série de desafios e obstáculos que podem comprometer sua eficácia e impacto. Terra (2017) destaca a resistência institucional e a falta de recursos como importantes barreiras para a implementação de práticas inclusivas. Os resultados desta pesquisa corroboram essa visão, destacando a importância de garantir o apoio institucional e fornecer recursos adequados para apoiar a inclusão de alunos com TEA nas escolas.

Outro desafio significativo é a necessidade de formação e capacitação específica para professores e profissionais envolvidos na educação de alunos com TEA. Gonçalves (2019) resalta a importância da formação adequada para garantir práticas inclusivas de qualidade. Os resultados desta pesquisa sugerem que a falta de formação e capacitação pode representar uma barreira significativa para a implementação efetiva da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Além disso, a superação de estereótipos e preconceitos em relação ao TEA e à inclusão educacional também se mostra um desafio importante. Pontes (2018) destaca a importância da educação e sensibilização da comunidade escolar para combater esses estigmas e promover uma cultura de respeito e aceitação da diversidade. Os resultados desta pesquisa sugerem que a conscientização e sensibilização são aspectos essenciais para promover uma verdadeira inclusão de alunos com TEA nas escolas.

Portanto, os resultados desta pesquisa destacam a importância de abordar esses desafios e obstáculos de forma sistemática e coordenada, envolvendo todos os atores relevantes, incluindo professores, profissionais de apoio, gestores escolares e famílias, para garantir uma implementação efetiva da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física e promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

5 CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física é um processo complexo que envolve uma série de desafios e oportunidades. A partir da discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos concluir que a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física pode trazer uma série de benefícios significativos, tanto para os alunos com TEA quanto para seus colegas neurotípicos. A participação em atividades

físicas pode contribuir para o desenvolvimento motor, social e emocional dos alunos com TEA, ao mesmo tempo em que promove a empatia, a compreensão da diversidade e a construção de um ambiente inclusivo para todos os alunos.

No entanto, a implementação efetiva da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física enfrenta uma série de desafios e obstáculos que podem comprometer sua eficácia e impacto. A resistência institucional e a falta de recursos adequados representam importantes barreiras para a implementação de práticas inclusivas. Além disso, a necessidade de formação e capacitação específica para professores e profissionais envolvidos na educação de alunos com TEA é um desafio significativo que requer atenção e investimento. A superação de estereótipos e preconceitos em relação ao TEA e à inclusão educacional também se mostra um desafio importante que requer uma abordagem sistemática e coordenada.

Diante desses desafios, é fundamental que as escolas e os profissionais envolvidos estejam comprometidos em superar essas barreiras e em promover uma verdadeira inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Isso requer ações coordenadas e estratégias específicas, incluindo o fornecimento de recursos adequados, a oferta de formação e capacitação para professores e profissionais, e a promoção da conscientização e sensibilização da comunidade escolar.

Sendo assim, a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física é um processo complexo que requer esforços conjuntos e contínuos para garantir sua eficácia e impacto. Ao superar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela inclusão, podemos criar um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e enriquecedor para todos os alunos.

Ao se pensar em promover uma sociedade mais inclusiva, é fundamental abordar as necessidades e desafios enfrentados por indivíduos com TEA, garantindo que todos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais, sociais e de desenvolvimento. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física é apenas uma parte desse processo, mas é uma parte fundamental que pode contribuir significativamente para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e compassiva.

Portanto, é essencial continuar trabalhando para superar os desafios e obstáculos na implementação da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente e beneficiar-se das experiências educacionais oferecidas pela escola.

Em conclusão, a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física é um desafio complexo, mas também uma oportunidade para promover uma educação mais inclusiva, diversificada e enriquecedora para todos os alunos. Com esforços coordenados e investimentos adequados, podemos criar um ambiente escolar onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capacitados a alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. M. (2020). Estratégias de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação física escolar: uma revisão bibliográfica. *Movimenta*, 13(1), e13011.

Almeida, L. M. (2021). Educação física inclusiva e promoção da saúde mental na escola. *Revista Diálogo Educacional*, 21(67), 486-502.

Amato, C. A. H., Rocha, F. L., Gadelha, A., Moraes, P. H., & Ferreira, T. L. (2018). Transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 40(4), 422-431.

Braga, A. B. (2019). A importância da inclusão de alunos com autismo na escola regular. *Revista da Faculdade de Educação*, 25(1), 120-135.

Braga, L. P. (2017). Benefícios da prática de atividades físicas para crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(3), 533-540.

Costa, A. R. (2018). Estratégias de ensino para alunos com transtorno do espectro autista na educação física escolar. *Revista Eletrônica Científica em Educação Física*, 16(1), 78-88.

Ferreira, A. B. (2019). A importância da Educação Física na inclusão escolar de alunos com autismo. *Revista Educação Especial*, 32(61), 279-292.

Ferreira, M. S., Santos, P. P., & Schiariti, V. (2019). Participação social de crianças com transtorno do espectro autista em atividades cotidianas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 29(3), 323-330.

Fiamenghi Jr., G. A. (2019). Educação física adaptada para pessoas com transtorno do espectro autista. *Inclusão & Diversidade*, 7(2), 43-56.

Fink, A. (2019). Conducting research literature reviews: From the internet to paper. Sage Publications.

Fuentes, J., Balcells-Balcells, A., Pino-Juste, M., Pastor-Cerezuela, G., Mestre-Crespo, M., Martínez-Sanchis, S., ... & Balcells-Oliveró, M. (2017). Perfil sensorial en niños con trastorno del espectro autista. *Anales de pediatría* (Barcelona, Spain: 2003), 87(2), 81-87.

Gonçalves, E. A. (2019). Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 139-152.

Lima, A. B. (2019). Educação Física escolar e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: uma revisão bibliográfica. *Movimento & Percepção*, 30, e003030.

Mendes, E. R. (2018). Estratégias de Comunicação para Intervenção na Educação Física de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 305-318.

Oliveira, E. R. (2020). Educação Física inclusiva: possibilidades de atuação com alunos com TEA. *Revista Educação Especial*, 33(66), 47-61.

Oliveira, J. M. (2019). O trabalho colaborativo entre professores e especialistas na educação inclusiva: uma reflexão. *Revista Diálogo Educacional*, 19(59), 121-139.

Oliveira, R. S., de Freitas, E. T. F., & Santos, V. R. (2020). Coordenação motora e habilidades motoras em crianças com transtorno do espectro autista: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 30(3), 341-349.

Pontes, J. M. (2018). Desafios da inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso. *Educação e Diversidade*, 18(36), 181-199.

Ribeiro, M. C. (2020). Educação física escolar e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades. *Revista Movimento*, 27(2), e27065.

Ribeiro, T. C., de Paula, J. J., Di Lorenzo-Alho, A. T., Mendlowicz, M. V., do Nascimento, R., de Menezes Galvão, A. C., ... & Miranda, D. M. (2020). Transtorno do espectro autista: uma revisão crítica das controvérsias. *Jornal de Pediatria*, 96(1), 24-33.

Santos, A. P. (2018). Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista: reflexões sobre empatia e convivência. *Revista Psicopedagogia*, 35(105), 42-54.

Santos, A. S., Vieira, R. C., & Rocha, P. K. (2021). Intervenção do psicólogo escolar em escolas inclusivas: Uma revisão integrativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(1), e211518.

Silva, M. A. (2018). Educação Física adaptada: a importância da autonomia e autoestima na inclusão escolar. *Inclusão & Diversidade*, 6(2), 67-78.

Souza, F. C. (2019). Adaptações curriculares na educação física escolar: possibilidades para alunos com transtorno do espectro autista (TEA). *Movimenta*, 12(1), e12001.

Terra, M. C. (2017). Educação inclusiva e práticas pedagógicas: desafios da formação inicial de professores. *Revista de Educação Pública*, 26(62), 103-121.

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DIGITAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fabiana Maria Barbosa de Sousa¹
Camila Barreto Silva²

RESUMO

O presente artigo descreve um relato de experiência como colaboradora e sujeito de uma pesquisa no nível de pós-doutorado que tratava de investigar as implicações da mediação para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de mediação a partir do uso de softwares no Atendimento Educacional Especializado. Como aporte teórico recorreremos a autores como: Figueiredo, 2005, 2008a, 2008b; Oliveira, 2004; Silva, 2016; Figueiredo, Fernandes, 2019; Rocha, Alves, Neves 2004; Bonete, 1995,1996; Katins 1994, dentre outros que tratam da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, regulação e estratégias. Participamos de encontros de formação inicial, de formação para reflexão de nossa prática pedagógica como professores do Atendimento Educacional Especializado e de 10 sessões em sala de recurso multifuncional junto a esse público discente. Participar desse estudo nos possibilitou refletir sobre as estratégias de mediação que provoquem nos alunos com deficiência intelectual em contexto de AEE comportamentos de reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Possibilitou-nos observarmos e refletir que necessitamos olhar para

- 1 Mestranda pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Do Ceará - CE, Membro do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (UFC); professora do Atendimento Educacional Especializado da prefeitura municipal de Fortaleza – CE. Professora formadora do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará - CREAEC. fbmsousa09@gmail.com;
- 2 Pós-doutorado CAPES/FUNCAP - UFC. Dra. e Ms. em Educação (UFC). Especialista em educação inclusiva (Fa7). Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Formadora na área da alfabetização, letramento, Educação. Especial e Inclusiva. camilapedagogiaufc@gmail.com.

os mecanismos de aprendizagem desses sujeitos como suportes à construção de estratégias de mediação significativa.

Palavras-chave: Mediação, Aprendizagem, Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve um relato de experiência como colaboradora e sujeito de uma pesquisa no nível de pós-doutorado que tratava de investigar as implicações da mediação para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do uso de um software pedagógico.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado no ambiente da escola comum ou centros de atendimentos especializados para este fim com espaços estruturados intitulados Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O AEE é um serviço de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e com altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas, de modo a complementar e/ou suplementar o processo de aprendizagem desses alunos. Esse serviço visa favorecer a inclusão desses estudantes, implicando sobre sua autonomia, mobilidade, acessibilidade e plena participação nas diferentes atividades escolares (BRASIL, 2008). Dito isso, o AEE deve possibilitar a esses alunos superar ou minimizar as dificuldades advindas pela deficiência que faz parte da sua natureza, e principalmente pelas barreiras encontradas de forma bem acentuadas pela própria (des)estrutura da nossa sociedade, que prioriza um padrão de sujeito de ensino e de aprendizagem, isso implica, interferir no processo qualitativo de aprendizagem e das diversas habilidades escolares. O trabalho realizado nesse contexto configura-se na necessidade de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, mediante estratégias que possibilitem sua autonomia e sua formação como sujeito cognoscentes, e protagonistas de sua própria aprendizagem em contexto de sala de comum (SILVA, 2016, 2021).

O serviço do AEE junto ao aluno com deficiência intelectual deve contribuir para a construção de estratégias de aprendizagem, as quais oportunizam a estes estudantes avançarem cognitivamente na resolução de problemas em contexto de sala de aula, bem como nas atividades de vida diária no exterior à escola comum.

Nossa experiência como sujeito colaborador de uma pesquisa de pós-doutorado nos oportuniza levantar alguns questionamentos sobre nossa

própria prática pedagógica enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado, a saber: quais estratégias pedagógicas seriam mais eficazes para a emergência de mudança no comportamento do aluno com deficiência intelectual em contexto do AEE; o que podemos realizar como professores do AEE para qualificar a aprendizagem da leitura e da escrita desses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar, tendo a consciência de que esse este serviço não visa trabalhar a alfabetização de nenhum de seus públicos.

Diante desses questionamentos, nos deparamos com algumas pesquisas, as quais mostraram que práticas pedagógicas no contexto do AEE evidenciavam uma certa carência de estratégias cognitivas junto aos alunos com deficiência intelectual, como mostrou o relatório de pesquisa de Silva (2020). Corroborando com outras investigações (Silva, 2012, 2016), essa carência também se mostrou presente na esfera das práticas pedagógicas na sala comum. Constatou-se precariedade de ações e estratégias significativas para a promoção de aprendizagens significativas - imprescindível ao desenvolvimento de todos os alunos, mas principalmente junto aos alunos com deficiência intelectual os quais apresentam fragilidade na emergência espontânea de certas habilidades escolares. A precariedade nessas práticas pedagógicas, seja em contexto de sala comum ou em SRM, prejudica o exercício desses alunos como sujeitos cognoscentes, bem como prejudica suas participações pró-ativa no processo de aprendizagem.

Outras pesquisas importantes (FIGUEIREDO, 2008a; FIGUEIREDO, 2008b; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2012, 2016) também destacam a precariedade no ensino junto aos estudantes com deficiência intelectual, bem como dificuldades na emergência de estratégias cognitivas para estes (principalmente quanto a aprendizagem da leitura e da escrita).

Podemos considerar que o sucesso no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, em contexto de AEE, vai depender, em grande parte, do trabalho pedagógico da professora, de suas estratégias e mediações para auxiliar o aluno com deficiência no desenvolvimento de aprendizagem significativa, de forma que ele possa avançar no conhecimento. Dito isso, Silva (2012, 2016, 2021) aponta que o entendimento equivocado acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual - seja em contexto de sala comum, seja em contexto de AEE - torna-se um empecilho para o desenvolvimento das estratégias de ensino que fomentam suas aprendizagens. Por isso decidimos trazer reflexões sobre nossa experiência como professoras do AEE, mas também como um dos sujeitos de pesquisa em estudo nesta área, para podermos

tecer reflexões teóricas e práticas da aprendizagem desses alunos. Durante essa experiência - a nível de uma pesquisa de pós-doutorado - os pesquisadores nos impulsionam a questionar e refletir sobre nossos atendimentos/compreensões quanto às estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento desses alunos nos campos da leitura e da escrita. E, mediante essas reflexões em grupo, como nós, professoras do AEE, poderíamos modificar nossas práticas de modo a majorar essas estratégias, visando um melhor desempenho desses alunos em sala de aula diante das atividades de leitura e escrita.

A EXPERIÊNCIA COMO UM SUJEITO DE PESQUISA: QUESTIONAMENTOS, RESOLUÇÕES E NOVAS PROBLEMÁTICAS

A pesquisa de pós-doutorado foi orientada e supervisionada pela professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo em parceria com o professor Jean Robert Poulin, estando esta pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, e financiada pelo Programa Jovens Doutores da Capes/FUNCAP.

A pesquisa de natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação, usou-se como procedimentos metodológicos entrevista do tipo grupo focal, encontros formativos semanais com os sujeitos de pesquisa (professoras do AEE da rede municipal de Fortaleza), estudos dirigidos, observação e acompanhamentos das sessões de atividades pedagógicas juntos os alunos com deficiência intelectual no AEE utilizando um software, e encontros de reflexão da prática por meio da visualização em vídeo das sessões de atividades proferidas pelas próprias professoras do AEE/sujeitos da pesquisa.

Foram realizadas ao longo desses procedimentos 10 sessões de atendimentos junto aos nossos alunos com DI no AEE, dois dias por semana, com uma hora de atendimento. Esse procedimento foi realizado em nosso próprio ambiente de sala de recurso multifuncional. No caso deste relato, devemos esclarecer que realizamos essa pesquisa junto a três alunos com deficiência intelectual, destacando neste texto nossa experiência somente junto a um desses três estudantes. Dito isso, selecionamos o aluno Vitor que tem diagnóstico de Deficiência intelectual com laudo, apresentou-se de modo assíduo a todos os atendimentos, e encontrava-se no início da pesquisa no nível silábico da escrita.

Antes das sessões com o software, vale destacar a importância dos encontros de formações - grupo formado pelas professoras do AEE (sujeitos de

pesquisa) e os professores/pesquisadores do grupo de pesquisa que coordena a experiência.

Um dos pontos triviais desses encontros formativos e de reflexão era a tomada de consciência sobre o trabalho no contexto do AEE e suas particularidades que se diferenciam da natureza daquelas realizadas em sala de aula comum - aporte que parecia ficar dubio em alguns momentos para algumas professoras em seus discursos quando iam citar exemplos de suas práticas. É válido entendermos que o Atendimento Educacional Especializado é um “serviço da educação especial que [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p. s/p).

É de suma importância compreendermos que o trabalho realizado no AEE coloca-nos constantemente a frente às demandas de um público que necessitam de novos saberes; que nos provoca a fomentar junto aos estudantes atitudes e habilidades autônomas, e não replicação de ações cotidianas, comuns, repetitiva em significado. Durante esses encontros formativos e de reflexão nos emergiram diferentes questionamentos, a saber: porque os alunos com deficiência intelectual, no desenvolvimento das atividades, as resolvem de forma impulsiva, sem pensar sobre elas? Porque sentem tantas dificuldades em compreender as implicações que surgem durante o atendimento, apresentam empobrecimento de estratégias, de hipóteses qualitativas nesse processo, pensamento reflexivo sobre as atividades a resolução das atividades propostas, dificultando avanços na aprendizagem da leitura, língua escrita?

Pensando nesses questionamentos trazidos pelas professoras do AEE (sujeitos da pesquisa), os pesquisadores nos fomentaram a refletir sobre as áreas de interesse dos alunos com deficiência intelectual - no nosso caso sobre aquelas de Vitor. Nos fomentaram a pensar coletivamente e de modo colaborativo sobre o desenvolvimento dos atendimentos quanto ao tempo, recursos, mediações pedagógicas, interesses dos estudantes, fins, objetivos e transversalidade com a sala comum.

Nesses encontros formativos e de reflexões sobre nossa atuação no AEE, foi percebido o quanto não dávamos voz aos alunos com deficiência intelectual, trazendo, na maioria das vezes, atividades com base apenas nos estudos de caso realizados focando em aportes muito mais cognitivos e acadêmicos. Nossas discussões nos fizeram perceber que nossos estudantes apresentavam

maior interesse e envolvimento nas atividades propostas quando utilizávamos recursos digitais.

Percebeu-se ao longo desses encontros que os alunos mostravam comportamentos de impulsividade na resolução de problemas - dentre os nossos três atendimentos, principalmente Vitor. As resoluções de problemas a priori eram realizadas por meio de uma perspectiva de ensaio e erro, sem reflexão sobre a resolução do que estava sendo proposto. Fora nesse contexto formativo e de reflexão que pensamos, observamos, pesquisamos e ainda com a contribuição dos momentos de estudos proposto na pesquisa de pós-doutorado que atuamos como sujeito colaborador que refletimos acerca de quais estratégias poderiam majorar maior controle da impulsividade, quais seriam as estratégias de regulação mais adequada para Vitor de forma a levá-lo a pensar em estratégias de aprendizagem para resolução do que estava sendo proposto de atividade para ele.

Para compreendermos a importância daqueles questionamentos, foi fundamental ao longo das sessões de atendimentos ao Vitor, nos debruçarmos no interior de um processo formativo coletivo e colaborativo acerca das definições e princípios que versam o desenvolvimento e aprendizagem de uma pessoa com deficiência intelectual. Essa tipologia de deficiência consiste em uma fragilidade na emergência e no gerenciamento dos mecanismos de aprendizagem (SILVA, 2016, 2021). Está associado a uma certa fragilidade de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho, segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR³) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V⁴).

3 American Association on Mental Retardation (AAMR), é uma organização que propôs um sistema em 2002 para definir a deficiência mental, diagnosticá-la, classificá-la e planejar sistemas de apoio. A 11ª edição do manual da AAIDD (2010) teve sua organização em um contexto de discussões do Comitê sobre Terminologia e Classificação. Esse comitê é composto por 18 pesquisadores, professores de universidades nos Estados Unidos, México e Espanha.

4 O DSM-5, da American Psychiatric Association, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. Com sucessivas edições ao longo dos últimos 60 anos, tomou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental. O DSM-5 se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar no diagnóstico preciso e no tratamento de transtornos mentais.

De acordo com DSM V, a Deficiência intelectual atualmente intitulada como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) é um distúrbio com início no período de desenvolvimento, que inclui déficits de funcionamento tanto intelectuais e adaptativos em domínios conceituais, sociais e práticos. Os três seguintes critérios devem ser atendidos:

A. Déficits nas funções intelectuais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamentos abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico, aprender com a experiência, confirmada tanto por avaliação clínica e individualizada, quanto por testes de inteligência padronizados. B. Os déficits no funcionamento adaptativo que resultam em incapacidade de cumprir e de desenvolver padrões socioculturais para a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio, os déficits adaptativos limitam o funcionamento em uma ou mais atividades de vida diária, tais como comunicação, participação social e uma vida independente, através de vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade.

Ao longo dos nossos estudos nos foi apresentado que algumas investigações mostraram avanços no campo da leitura e da escrita em pessoas com TDI (BONETI, 1995, 1996, 1997, 1999; BONETI, SAINT-LAURENT, GIASSEN, 1995; FIGUEIREDO, 2004; GOMES, 2001, 2006). Também nos foi apreendido, com base em diferentes pesquisas e principalmente na pesquisa de Silva (2016), que essas pessoas apresentam níveis conceituais de escrita semelhantes àqueles identificados por Ferreiro e Teberosky (1999) em crianças sem deficiência intelectual. De modo semelhante ao que estudamos e o que foi posto na pesquisa de referência, confirmamos que Vitor apresentava também certas particularidades/dificuldades quanto ao tempo de aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura, melhorando seu desempenho quando inserimos em nossa metodologias algumas estratégias destacada, principalmente pelos estudos do professor Poulin.

Para tanto, organizamos em grupo uma sequência didática que iniciasse sobre a explorar o layout do software, solicitando do aluno o levantamento de hipótese de como poderia realizar a atividade proposta - semelhante a uma predição; o questionamos se já fizera outra atividade parecida, se conseguiria resolver sozinho, se tinha alguma dificuldade, se entendeu o que a questão estava solicitando, dentre outros questionamentos. Para a resolução desses e de outros problemas ao longo da sessão recorremos a outros recursos para auxiliar

o aluno, como: apresentação de tarjetas, análise estrutural de palavras, formação de novas palavras, rimas, associação gravura-nome, encontrar a palavra em destaque no caça palavras. Utilização do dedo do próprio aluno para auxiliar na leitura do jogo - essa estratégia para Vitor foi fundamental pois o auxiliou na autonomia de sua leitura, auxiliando o rastreo visual. Foi percebido que essa tática fazia com que ele fixasse o olhar e atenção voltada ao que estava sendo proposto. Importante ressaltar que uma estratégia utilizada, antes da realização das atividades foi o uso de uma sequência de três imagens apresentadas no início de cada sessão, a partir do quinto atendimento da pesquisa. A primeira mostrava o rosto de uma pessoa com expressão de reflexão, representando o momento de pensar sobre o que estava proposto; a segunda era de uma boca, simbolizando a etapa de compartilhar ou expressar o pensamento sobre o que estava proposto; e a terceira, de uma mão escrevendo, sinalizando o momento de realizar a atividade proposta. Essas imagens foram fundamentais para Vítor, pois o ajudaram a estruturar seu pensamento reflexivo sobre a tarefa, evitando que ele agisse impulsivamente, por tentativa e erro, sem antes refletir sobre o que estava fazendo. Como sujeito de pesquisa de pós-doutorado, observou-se avanços gradativos no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, principalmente quanto à impulsividade e na sua auto-regulação.

Percebeu-se que Vitor, ao chegar à sala do AEE para uma sessão, quando lhe era solicitado a relembrar o que acontecera no atendimento anterior, o mesmo relatava as atividades que fora realizada com detalhes e como ele desenvolveu. Ao ser proposto as atividades do atendimento atual o mesmo já levantava hipótese de como deveria fazer, apesar de ainda sentir-se inseguro com relação a realização de algumas atividades de maior concentração, atenção e complexidade.

A impulsividade é um comportamento frequentemente observado em pessoas com deficiência intelectual, que as leva a enfrentar desafios de maneira imediata, sem reflexão ou planejamento, resultando em dificuldades para analisar e avaliar suas respostas. É comum que crianças com esse perfil tenham dificuldades em esperar sua vez em várias situações. Além disso, a regulação do pensamento envolve a capacidade de uma pessoa tomar consciência de suas ações, controlando e organizando o que pretende fazer, permitindo um monitoramento voluntário de seus comportamentos. Para Butler e Winne (1995, 1998) A autorregulação é descrita como um processo dinâmico em que o indivíduo planeja, monitora e avalia sua aprendizagem. Winne e Hadwin (1998) destacam a

relevância da mentalidade da pessoa em relação à tarefa e ao contexto, além de outros fatores cognitivos que se mostram importantes, especialmente nas etapas de definição e avaliação da tarefa.

Pessoas com deficiência intelectual frequentemente enfrentam dificuldades na criação de estratégias de autorregulação, devido a dificuldades na organização do pensamento e nos mecanismos de aprendizagem. O contexto desafiador em que estão inseridas, juntamente com as mediações propostas pelo professor, que atua como uma ponte entre o conhecimento e o aluno, pode facilitar a promoção dessas estratégias. O mediador desempenha um papel crucial nesse processo de conscientização sobre a regulação. Pesquisas de diversos autores ressaltam a importância da atuação do mediador na regulação de indivíduos com deficiência intelectual.

Para Richard (2001), o mediador é a pessoa que atua entre o mundo externo e a criança em processo de aprendizagem. Ele recebe as mesmas informações que a criança, mas sua função é preparar, selecionar e organizar essas informações para ajudar a criança a estruturar seu pensamento e facilitar seu aprendizado. Dito isso, compreendemos como sujeitos da pesquisa e professores mediadores que a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem, sendo que o aprendizado acontece por meio da interação entre o mediador e o sujeito que está sendo mediado (VYGOTSKY, 1998; DOISE e MUGNY, 1981; BRUNER, 1997).

De acordo com Vygotsky (2021, 2022), o conceito de “mediação” é um dos pilares em sua teoria, pois ele considera que ferramentas culturais, a linguagem e as interações sociais impulsionam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, as limitações cognitivas não devem ser vistas como barreiras intransponíveis; ao contrário, os educadores são incentivados a refletir sobre as práticas pedagógicas, as formas que esse estudante aprende, suas necessidades específicas, os caminhos para seu desenvolvimento e o ambiente de ensino para promover o crescimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Para Vygotsky (2021, 2022), a criança em fase escolar, ao se engajar em interações sociais e receber mediação pedagógica, encontra um caminho, estratégias que facilita a construção de conhecimento. Esse autor, concebe a mediação como um processo dinâmico de intervenção, no qual o aluno, como um ser em constante construção, socializa e desenvolve seu conhecimento. Isso corrobora com a relevância do papel do professor como mediador na construção

do saber do aluno com D.I, cuja mediação é essencial para o desenvolvimento e para o seu aprendizado efetivo.

Desta forma, é importante destacar que, como sujeito de uma pesquisa dessa natureza, ter a compreensão do meu papel como mediador foi fundamental para conduzir Vitor a elaborar e organizar seu pensamento, por meio de estratégias de regulação - esta, por sua vez, referendada em Feuerstein (1994). Essa estratégia de ensino estudada e exercitada nessa pesquisa por mim como sujeito me fez perceber mudanças qualitativas em minha própria prática pedagógica como professora do AEE, e as lacunas no meu processo formativo. É válido destacar que essa estratégia possibilitou conduzir o mediado (Vitor) a considerar diferentes possibilidades de atuação em relação ao que foi proposto incentiva-o a refletir sobre suas abordagens na resolução de problemas, pensar sobre o que estava proposto de forma reflexiva e externar seu pensamento. Esse processo estimula a formulação de hipóteses e a organização do pensamento, contribuindo para o controle da impulsividade, haja vista que compreendamos que “mediar a regulação do comportamento cria no indivíduo a flexibilidade e a plasticidade necessárias para que esse mesmo indivíduo tenha autonomia na decisão de iniciar o comportamento ou de inibi-lo.” (FEUERSTEIN, 1994, *apud* VIANA, 2016, p. 91).

A experiência como sujeito e observadora participante revelou que o uso de recursos digitais e as mediações durante as atividades para alunos com deficiência intelectual foram fundamentais para a construção de estratégias de aprendizagem dos alunos com DI, principalmente de Vitor. Essas abordagens contribuíram para um maior controle da impulsividade dos alunos, promovendo a regulação ao incentivar a reflexão, a criação de hipóteses e a consideração de atividades previamente resolvidas, permitindo que se envolvessem mais efetivamente nas propostas e na organização e planejamento para resolução do que estava proposto de atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vários momentos, no decorrer desses atendimentos, percebemos o envolvimento do aluno, planejamento para resolver as atividades, pensamento reflexivo sobre a atividade, vontade de acertar, vibração com o acerto, avanços significativo na evolução da leitura e escrita, já realizando leitura de palavras, associando palavras ao nome, consciência dos sons semelhantes, rimas, reali-

zando a leitura do layout dos jogos, fazendo uso da memória, demonstrando maior envolvimento na atividade, em virtude de controle da impulsividade, descartando o exercício do ensaio/erro.

Evidenciamos, com essa importante participação, que o aluno com deficiência intelectual é capaz de desenvolver estratégias de aprendizagem a partir de seu envolvimento na atividade proposta, com maior controle de sua impulsividade, desde que lhe sejam ofertado recursos e mediações favoráveis a sua aprendizagem.

Ressaltamos que os resultados evolutivos desse aluno refletem em todo seu desenvolvimento, em todos os contextos de aprendizagem, em especial sala de aula regular. Finalizo com um comentário da professora da sala de aula regular sobre o desempenho dele depois das sessões de mediação da pesquisa de pós-doutorado na qual participamos como sujeitos:

“Não sei o que está acontecendo esse aluno nos atendimentos do AEE, somente sei que Vitor melhorou significativamente no comportamento, nas atitudes e aprendizagem, agora quer resolver todas as atividades que são propostas e me procura para ajudá-lo a compreender a proposta”.

Do ponto de vista como sujeito aprendente de uma pesquisa-ação colaborativa que envolveu um processo de formação e reflexão da prática pedagógica e da mediação, devemos ressaltar que esses momentos foram essenciais para promover mudanças efetivas em minhas práticas pedagógicas voltadas para os três alunos com deficiência intelectual - principalmente junto a Vitor. O tipo de formação empreitada pela pesquisa foi além da simples transmissão de conteúdos teóricos, pois buscou proporcionar experiências práticas e reflexivas que nos capacitaram a entenderem as especificidades e potencialidades de cada aluno com deficiência intelectual atendido por cada uma das professoras participantes.

Esse processo formativo aliado ao acompanhamento das sessões de atendimentos e as reflexões por meio da visualização de nossas práticas em sala de recursos multifuncionais foi bem estruturada, incluindo a análise de diferentes abordagens pedagógicas, a importância da inclusão e da diversidade, e o desenvolvimento de estratégias que respeitem o ritmo e as necessidades individuais dos estudantes. Em nossas discussões coletivas, os pesquisadores sempre nos lembravam que educadores bem preparados são mais propensos a criar ambientes de aprendizagem que estimulam a autonomia, a autorregulação, o

envolvimento dos alunos, seus desenvolvimento, principalmente para aqueles com deficiência intelectual.

Do ponto de vista de professoras do AEE, é de suma importância alertarmos o poder público sobre a importância do investimento em formações qualitativas, que atendam as reais necessidades dos professores, haja vista que as instituições educacionais não apenas capacitam seus educadores, mas também contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Isso resulta em práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, que respeitam e valorizam as singularidades de cada aluno, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo. Dessa forma, essa experiência nos serve também como um alerta para a qualidade das formações continuadas, e que sejam de qualidade focadas na necessidade formativa dos docentes e do contexto interna de cada instituição escolar; pensando desta forma seguiremos com em passo firme é fundamental para transformar a realidade educacional e proporcionar oportunidades equitativas para todos.

REFERÊNCIAS

BONETTI, Rita Vieira de Figueiredo. *A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. Trabalhos apresentado na 20º Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.

_____. *A representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. Educação em Debate, vol. 1. nº 37, Fortaleza, edições da Universidade Federal do Ceará, 1999.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC / SEESP / DPEE, 2008.

BUTLER, D. L.; WINNE, P. H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical-synthesis. **Review of Educational Research**. 65, p. 245-281. 1995.

DOISE, W.; MUGNY, G. Le développement social de l'intelligence. Paris: Inter Éditions, 1981.

FERNANDES, Anna Costa; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A apropriação de estratégias de escritas por alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira

de; ROCHA, Silvia Roberta da Mota; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Práticas de leitura: no contexto da escola das diferenças. Fortaleza: UFC. 2010. p. 41-60.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental*. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2005.

_____. *Interpreting writing of children with intellectual disabilities: a comparative study*. L1 Educational Studies in Language and Literature, v. 7, p. 63-79, 2007.

_____. *Relatório técnico de pesquisa: projeto gestão da aprendizagem na diversidade*. Universidade Federal do Ceará - CAPES. 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, A. C. *A importância da mediação pedagógica na apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual*. In: 19º Encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste, João Pessoa. 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. et al. *Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. "Como subir nas tranças que a bruxa cortou"? Produção textual de alunos com síndrome de Down. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação v. 1, p. 290, 2006.

KATIMS, D. S. *Emergency literacy in preschool children with disabilities*. Learning Disability Quarterly. nº 17, p. 58-69. 1994.

LUSTOSA, Francisca Geny. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade*. Fortaleza, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2002.

MARTINS, Nadia Cesar da Silveira. *Crianças com síndrome de Down: relações entre a fala, gestos, e produção gráfica*. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1996.

PAOUR, J. L. *modele cognitif et developmental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Université de Provence : Marseille, 1991. (Tese professor titular).

ROCHA, S. R. M, ALVES, J. G. & NEVES, H. S. F. das. *Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades*. In Revista de Educação Especial/

Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, nº 24, Santa Maria, 2004. v. 29, ISSN: 1808 – 270x.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, Anna Costa. *Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental* p. 72/82, IN: GOMES, Adriana L. Limaverde... [et al.].- Deficiência mental, Atendimento Educacional Especializado, São Paulo : MEC/SEESP, 2007.

SILVA, Camila Barreto. A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.

SILVA, Camila Barreto. A aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2016.

VIANA, Flávia Roldan. Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada. Fortaleza: UFC, Tese Doutorado – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – UFC, 2016.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Problemas de Defectologia. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239p., v. 1.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Tomo cinco: fundamentos de defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488p.

WINNE, P. H.; HADWIN, A. F. Studying as self-regulated learning. Citédans ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (éd.). Handbook of self-regulation of learning and performance. New York, NY :Routledge. 1998.

CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Vania Silva Castro¹
Thatiane Santos Ruas²

RESUMO

Alguns aspectos da trajetória da Educação Especial no Brasil destacam marcos legais e históricos que viabilizaram a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir de diretrizes de inclusão estabelecidas desde 2001, observa-se um esforço contínuo para promover a educação inclusiva. No âmbito da cidade do Rio de Janeiro, a organização do AEE é fundamentada por leis e resoluções que enfatizam a importância da acessibilidade, formação continuada de profissionais e a integração do atendimento especializado ao projeto pedagógico das escolas. A atuação do Instituto Helena Antipoff e as modalidades de atendimento, como salas de recursos e professores itinerantes, são exemplos de estratégias municipais para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Este estudo qualitativo, ainda em andamento, utiliza pesquisas bibliográficas e documentais para identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento direcionadas à formação e práticas docentes voltadas ao AEE. Foram analisados como os percursos históricos e legais podem impactar o desenvolvimento de abordagens educativas de integração e colaboração, de modo a atender às necessidades diversificadas dos alunos da Educação Especial em escolas públicas do Rio de Janeiro. Os resultados preliminares indicam que, embora haja um marco legislativo robusto, a efetividade da inclusão depende, entre outros fatores, da articulação colaborativa entre os

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité, MG. vania.castro.uemg.t4@gmail.com ;

2 Doutora em Educação e professora orientadora no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité, MG. thatiane.ruas@uemg.br

profissionais da educação, principalmente entre os docentes regentes de turma e os profissionais que atuam no AEE. Espera-se que este trabalho instigue reflexões acerca da necessidade da promoção de avanços rumo à abordagens educativas mais integradas e colaborativas no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Rio de Janeiro, AEE, Marcos Legais.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um dos principais desafios enfrentados pela educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à prática pedagógica direcionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, a construção de uma escola mais inclusiva e de qualidade para todos exige uma formação docente continuada, capaz de preparar os educadores para atender a diversidade em sala de aula.

No Brasil, o fortalecimento das políticas públicas de inclusão tem crescido com iniciativas importantes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual impulsionou mudanças significativas e o fomento de reflexões críticas constantes sobre práticas pedagógicas. Este movimento busca garantir acessibilidades e aprendizagens para todas as pessoas educandas, com um olhar específico para aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, constituindo as pessoas Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Em decorrência deste cenário, no município do Rio de Janeiro, destaca-se a Lei nº 6.432/2018 e a Resolução nº 150, os quais representam marcos legais que direcionam a implementação do AEE nas Unidades Escolares com o objetivo de promover práticas inclusivas.

Este estudo busca explorar a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, destacando os marcos legais e históricos que o fundamentam e suas repercussões no contexto do município do Rio de Janeiro. A pesquisa se concentra na análise de legislações, como as diretrizes estabelecidas na Lei nº 6.432/2018, Resolução Nº 4 do CNE/CEB e a Resolução SME nº 150/2019, de modo a entender como impactam as práticas educativas voltadas para as pessoas educandas da educação especial. Com uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, este trabalho traz alguns avanços, bem como desafios na implementação do AEE, ao mesmo tempo em que propõe reflexões sobre a importância da compreensão da função do profissional especialista do AEE, da formação continuada e da colaboração entre os educadores.

Assim, espera-se contribuir para o fortalecimento de um ambiente escolar mais inclusivo, em que a diversidade seja efetivamente acolhida e os direitos de todos os estudantes sejam respeitados. Assim, entende-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda não apenas o cumprimento

dos marcos legais, mas também do desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas que integrem os profissionais envolvidos, os professores do AEE e os professores das salas regulares, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo se ancora na abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Os principais procedimentos da investigação são: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica consiste na análise de livros, artigos acadêmicos e publicações relevantes que discutem os marcos legais e históricos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. Através dessa revisão, buscamos entender o contexto normativo que embasa a implementação do AEE, com foco especial nas diretrizes estabelecidas pela Lei nº 6.432/2018 e pelas Resoluções existentes.

A pesquisa documental envolve a coleta e análise de documentos oficiais, como leis, resoluções e diretrizes que regulamentam o AEE e sua prática nas escolas do município do Rio de Janeiro. Essa análise permite perceber de que maneiras as legislações podem influenciar práticas educativas inclusivas e como são interpretadas no cotidiano escolar.

A leitura crítica das fontes e documentos é fundamental (Lakatos e Marconi, 2003), uma vez que nos ajuda a identificar as diferentes abordagens, contextos e significados que envolvem a implementação do AEE. Nesse sentido, a pesquisadora adota uma postura reflexiva e ética, considerando a complexidade dos textos analisados (Bardin, 2011) e o impacto que as legislações têm na prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao explorar a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é essencial refletir sobre as raízes que sustentam essa prática no Brasil, especialmente no contexto do município do Rio de Janeiro. Essa análise revela um entrelaçamento de marcos legais e históricos que, ao longo das décadas, moldaram a trajetória da Educação Especial. Os desdobramentos dessa evolução são visíveis nas legislações que emergiram em resposta a demandas sociais e

educacionais, refletindo uma busca constante por inclusão e equidade (Amorim, 2022).

Neste cenário, as diretrizes estabelecidas ao longo dos anos nos oferecem um mapa que nos ajuda a compreender como as legislações se articulam com as práticas educativas, além de evidenciar os desafios que ainda persistem. Assim, vamos adentrar nas nuances das décadas de 60 a 80, período em que surgiram as primeiras diretrizes nacionais, e como elas estabeleceram as bases para o AEE que conhecemos hoje.

1.1 DÉCADAS DE 60 A 80: AS PRIMEIRAS DIRETRIZES NACIONAIS

Entre as décadas de 60 a 80, o país vivenciou um período de transformações políticas e sociais significativas, que também impactaram o âmbito educacional. Nesse período, o governo brasileiro criou suas primeiras políticas públicas que visavam integrar pessoas com deficiência ao sistema educacional regular. Essas ações incluíram a aprovação de leis e decretos que estabeleciam diretrizes para a Educação Especial e a implementação de programas de apoio e reabilitação (Arend; Moraes, 2009).

Na década de 60, a Lei Nº 4.024/61, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi promulgada estabelecendo as diretrizes gerais para a educação no país. Embora não abordasse diretamente a Educação Especial, essa lei foi o alicerce para as futuras legislações educacionais e já citava a necessidade de atendimento educacional aos indivíduos com necessidades específicas, chamados nesta ocasião de “pessoas excepcionais” (Amorim, 2022).

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, foi um divisor de águas na história da Educação Especial no Brasil. Ela assegurou como obrigação a garantia do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Posteriormente à Constituição, surgiu a Lei Nº 7.853/89, promulgada com o objetivo de instituir em caráter obrigatório a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, bem como a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Com a sua implementação, houve um aumento significativo no número de escolas especiais e classes adaptadas.

Entretanto, neste período a Educação Especial no Brasil ainda era predominantemente definida como uma assistência oferecida aos alunos com deficiência. O processo educativo era considerado inviável e impossível para muitos. Esses indivíduos, segundo Bezerra e Antero (2020), eram marginalizados e frequentemente privados de direitos. Possivelmente, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para essa marginalização, impedindo esses indivíduos de terem uma vida social plena. As classes especiais surgiram como uma alternativa para separar os alunos “normais” dos “anormais”, mas a preocupação com a inclusão e valorização das diferenças ainda era incipiente (Bezerra; Antero, 2020).

1.2 DÉCADA DE 90: DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ATÉ A LDB

A década de 90 no Brasil foi marcada por significativas transformações no âmbito da legislação educacional, especialmente no que tange à Educação Especial. A promulgação da Lei N° 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantiu diretrizes para o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando-lhes, assim, o direito à inclusão social e educacional. Além disso, o Estatuto estabeleceu o trabalho protegido ao adolescente com deficiência e priorizou o atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição (Brasil, 1990).

Posteriormente, em 1994, líderes de mais de oitenta nações, abrangendo o Brasil, se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos para defender os direitos educacionais. Ele afirma que as escolas regulares inclusivas são a melhor abordagem para combater o preconceito, estipulando que as escolas devem abraçar todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias físicas, cognitivas, sociais e/ou afetivas.

Contudo, neste mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, trouxe consigo uma série de controvérsias. Ela foi considerada um retrocesso por muitos, pois propunha a “integração instrucional”, um processo seletivo que excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, limitando o acesso apenas àqueles que podiam acompanhar o ritmo das atividades curriculares programadas do ensino comum (Amorim, 2022).

Em resposta às críticas e como forma de avançar na inclusão educacional, a Lei Nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surgiu posteriormente, introduzindo um capítulo específico para a Educação Especial. A LDB enfatizou a necessidade de serviços de apoio especializado na escola regular e reconheceu que, em determinadas situações, o atendimento educacional poderia ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que a integração nas classes comuns de ensino regular não fosse viável (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB tratou da formação de professores e da adaptação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, consolidando assim novas possibilidades dentro da Educação Especial (Amorim, 2022).

Posteriormente, no final da década, o Decreto Nº 3.298 de 1999 estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e reafirmando o objetivo de assegurar a plena integração do indivíduo no contexto socioeconômico e cultural do país. Este decreto destacou a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, complementando o ensino regular (Brasil, 1999).

1.3 DÉCADA DE 2000: MARCOS LEGAIS QUE PRECEDERAM O CONCEITO DE AEE

A virada do milênio no Brasil foi um período de consolidação e avanço nas políticas públicas para indivíduos com necessidades específicas. A Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, enfatizando a responsabilidade dos sistemas de ensino em matricular todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos surgiu em 2006 como um esforço colaborativo entre o Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Este plano incluiu metas específicas para a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares, promovendo uma maior conscientização e respeito às diferenças (Brasil, 2006).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) abordou a questão da infraestrutura das escolas, com foco na acessibilidade das edificações escolares, na formação docente e na implementação de salas de recursos multifuncionais, essenciais para o sucesso da educação inclusiva (Brasil, 2007).

1.4 O SURGIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Ao fim da década de 2000, o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído por lei no cenário educacional brasileiro. Ele representou um marco significativo na Educação Inclusiva, surgindo como uma resposta às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sua origem legislativa está ancorada em dois documentos fundamentais: o Decreto Nº 6.571 de 2008 e a Resolução Nº 4 do CNE/CEB de 2009.

O Decreto Nº 6.571 de 2008 define o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Este impõe à União o dever de fornecer apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta do AEE, garantindo assim que os recursos necessários estejam disponíveis para atender às demandas dos alunos.

Por sua vez, a Resolução Nº 4 do CNE/CEB de 2009 complementa os decretos anteriores, fornecendo orientações específicas sobre a implementação do AEE. Ela enfatiza que os atendimentos devem ser realizados no contraturno das aulas regulares e, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas regulares. Essa resolução também reforça a necessidade de integração do AEE ao projeto pedagógico da escola, promovendo uma abordagem holística e inclusiva.

Dentre os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, organizou-se os principais no quadro a seguir, tendo como base literaturas atuais sobre o conceito em questão:

Quadro 1 : Objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Nº	PRINCIPAIS OBJETIVOS DO AEE
1	Complementar a educação de alunos com deficiência em escolas regulares, garantindo que eles recebam apoio adequado às suas necessidades de aprendizagem (Albuquerque, 2015).
2	Desenvolver plenamente cada estudante, considerando suas necessidades específicas Solon e Falcão (2019).
3	Fortalecer o processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (Sousa; Mesquita, 2021).
4	Atendimento para reabilitação e para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo (Pestana; Kassari; Trovo, 2021).
5	Personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (Rebello, 2017)
6	Garantir a participação e o aprendizado dos alunos, fornecendo recursos e técnicas específicos, ministrados nos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE, para serem utilizados pelos educadores em suas rotinas escolares diárias (Hermes; Lunardi-Lazzarin, 2012).

Fonte: Autoras do presente texto (2024).

Cabe salientar que o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº4/2009 afirma que o atendimento educacional deveria ser realizado, prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra escola. Essa assistência também pode ser prestada por centros que oferecem atendimento específico na rede pública ou em organizações sem fins lucrativos, afiliadas à Secretaria de Educação ou a uma entidade equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Posteriormente ao surgimento do conceito de AEE, foi promulgada a Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), representando mais um avanço nas políticas públicas voltadas para a educação especial. No PNE, ficou instituído que o Atendimento Educacional Especializado deveria ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014). Também, o documento trouxe mais uma vez a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais.

No que concerne à formação de professores, o PNE previu um plano de investimentos (Brasil, 2014), entendendo que a formação continuada é um pilar para a qualidade da educação, formando os docentes para lidarem com a neurodiversidade.

A questão da infraestrutura adequada também é abordada pelo PNE, exigindo que todas as escolas se adaptem para garantir acessibilidade. Também, o uso de tecnologia assistiva é incentivado pela lei, promovendo práticas peda-

gógicas inovadoras. Por fim, o PNE enfatiza a importância da participação da comunidade e estabelece mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas de educação especial (Brasil, 2014).

1.5 O AEE NO ÂMBITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Após, traçar um panorama do surgimento do AEE em âmbito nacional, será abordado a seguir como esse atendimento educacional especializado está organizado dentro da esfera municipal, mais especificamente, no contexto da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ). As bases legislativas mais recentes que orientam o trabalho da cidade são a Lei nº 6.432, sancionada em 20 de dezembro de 2018, e a Resolução SME nº 150 de 7 de agosto de 2019.

Primeiramente, a Lei nº 6.432/2018 prevê a garantia de acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte e a disponibilização de material didático e recursos de tecnologia assistiva para o público-alvo da Educação Especial, bem como a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da Educação Inclusiva. A lei também preconiza a inclusão como um direito humano fundamental. Nesse sentido, estabelece que os alunos com necessidades específicas não podem ser excluídos da Rede Pública Municipal de Ensino sob qualquer pretexto, especialmente em razão de deficiência (Rio de Janeiro, 2018).

A Resolução SME nº 150/2019, por sua vez, instituiu as regras a serem cumpridas no âmbito municipal em conformidade com lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, considerando como Público Alvo da Educação Especial os alunos com deficiência e aquele com altas habilidades/superdotação (Rio de Janeiro, 2019).

Ainda de acordo com esta Resolução, o aluno considerado com deficiência é aquele com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que pode ter restringida sua participação plena na escola e sociedade. Além dele, considera-se parte do público-alvo da rede os TGDs (Transtornos Globais de Desenvolvimento) e as Altas habilidades/ superdotação — alunos que possuem um grau de habilidade maior que os demais indivíduos (Rio de Janeiro, 2019).

Na SME-RJ, as especificidades do AEE são concentradas em uma instituição que é integrante dos órgãos vinculados a Secretaria de Educação atuando

na Educação Especial tendo como objetivo implementar a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva integrando a Educação Especial em consonância com a Política Municipal do Rio de Janeiro, nas Unidades Escolares, garantindo um Sistema Educacional Inclusivo com qualidade e equidade em todas as regiões da cidade, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado, aos alunos público-alvo da Educação Especial. Promovendo o atendimento ao Público Alvo da Educação Especial³.

Sobre a estrutura da Educação Especial da rede pública carioca, os alunos podem ter acesso a algumas modalidades de atendimento além da sala de aula regular, dependendo de sua necessidade. Algumas delas, segundo a resolução⁴, são:

1. Salas de Recursos - prestam atendimento com recursos específicos, que servem às necessidades individuais. Ocorrem no contraturno do aluno;
2. Professor Itinerante Domiciliar - atendem a alunos Público Alvo do Ensino Especial em suas residências, dando também suporte ao responsável;
3. Escola Especial - destinada a alunos que necessitam de alto nível de suporte, criada com adaptações físicas, materiais e curriculares, assim como funcionários de apoio, para realizar e locomoção e higiene;
4. Classes Hospitalares - para atender a crianças e adolescentes internados em enfermarias;
5. Classes Especiais, que funcionam em escolas regulares;
6. Professor Itinerante - assessora o trabalho desenvolvido com o aluno em turma regular. O objetivo é acompanhá-lo, bem como dar suporte à escola, ao professor e ao responsável.

Sobre o professor itinerante, a Resolução SME nº 150/2019 dispõe sobre o itinerante no Artigo 13, §2º Quando organizado na forma itinerante, o AEE pode ocorrer dentro do turno escolar do aluno, de maneira articulada e colaborativa com o professor regente da turma regular (Rio de Janeiro, 2019).

3 Fonte: <https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-as-escolas-de-educacao-especial>

4 Fonte: <https://doweb.rio.rj.gov.br/>

Na pesquisa de Barros e Ramos (2013) afirmam que o itinerante é concebido como profissional capaz de atender às necessidades específicas das crianças e operar em diferentes setores da instituição educacional como facilitador de práticas inclusivas. Nesse sentido, ele é “professor, quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou SRM, e é agente inclusivo, quando atua fora destas – sendo a sua atuação em dois lugares e com propostas diferentes” (Barros; Ramos, 2013, p. 4373).

Entretanto, salienta-se que o profissional em questão enfrenta atualmente desafios de diversas ordens, como a necessidade de equilibrar apoio e orientação para alunos público alvo da Educação Especial e, ao mesmo tempo, colaborar com professores regulares de sala de aula, assumindo um duplo papel. Também, encontra adversidades para assegurar a implementação eficiente de práticas individuais inclusivas, atendendo às necessidades específicas de crianças em diferentes segmentos escolares e, por fim, na realização de um movimento constante entre diferentes locais, adaptando suas estratégias de ensino adequadamente, de acordo com especificidades culturais e geográficas (Silva et. al., 2020).

Por outro lado, sobre o professor da sala de aula regular, que está também inserido neste panorama, a pesquisa de Pletsh (2015) destaca alguns problemas centrais em sua formação acadêmica:

- a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas;
- b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica;
- c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural;
- d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade;
- e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática;
- f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação;
- g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica;
- h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (Pletsh, 2015).

Como consequência, a realidade evidenciada pela pesquisa de Pletsh (2015) mostrou que docentes atuantes em salas de aula regulares, de maneira geral, não se sentem preparados para receber em sua sala de aula alunos público alvo da Educação Especial, não se sentindo preparados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Os resultados do estudo apontaram para a necessidade de programas de formação continuada em serviço desses professores, com abordagens práticas e compartilhamento de experiências, para a efetivação com qualidade da educação inclusiva (Pletsh, 2015).

Portanto, é possível observar atualmente que, mesmo após a instituição de diversos marcos legislativos, os quais muitos foram citados na presente pesquisa, ainda se tem como cenário atual uma Educação Especial repleta de desafios e de possibilidades. A carência de diretrizes e de práticas formativas mais eficazes entre os profissionais envolvidos no atendimento ao aluno, tanto o docente AEE quanto o professor da sala de aula regular, provoca relevante impacto na experiência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola.

Nesse sentido, verificou-se que há um grande panorama a ser melhorado, sendo um dos desafios a necessidade de maiores oportunidades de compartilhamento pedagógico, formações e treinamentos contínuos para fortalecer a identidade docente no contexto do AEE. Por este motivo, esta pesquisa tem como objetivo central investigar e desenvolver estratégias articuladas de formação de professores e AEE para favorecer a melhora da qualidade da inclusão escolar nas escolas públicas situadas no Rio de Janeiro.

1.6 SALA DE RECURSOS: POTENCIAL E DESAFIOS

As salas de recursos representam um elemento essencial no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo um espaço de aprendizagem adaptado e inclusivo.

Esses espaços foram concebidos para oferecer um atendimento pedagógico individualizado, complementar e suplementar, voltado às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Lei nº 6.432/2018 enfatiza que “o Atendimento Educacional Especializado será oferecido em salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2018), enquanto a Resolução SME nº 150/2019 com-

plementa essa diretriz ao afirmar que “as salas de recursos são ambientes que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos” (SME-RJ, 2019).

Essas salas têm o potencial de servir como ambientes de aprendizado adaptados, onde os alunos podem receber suporte individualizado e participar de atividades que atendam às suas particularidades, porém não sendo substitutivo às salas regulares. Nesse contexto, o papel do professor do AEE é crucial, pois ele pode adaptar os conteúdos e metodologias para promover a aprendizagem significativa.

Para que a modalidade de atendimento seja efetiva, é essencial que haja uma articulação sólida entre os professores do AEE e os docentes das salas de aula regulares. Essa colaboração é fundamental para garantir que os alunos se sintam integrados e que as intervenções realizadas nas salas de recursos sejam refletidas nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. A comunicação entre os profissionais permite que sejam discutidas estratégias de ensino que possam ser implementadas tanto nas salas de recursos quanto nas aulas regulares.

Além disso, é vital que os educadores compreendam a função das salas de recursos dentro do contexto escolar. Elas não devem ser vistas como um espaço de exclusão, mas sim como uma extensão da sala de aula, onde a diversidade é acolhida e as necessidades individuais dos alunos são atendidas. Para isso, a formação dos educadores deve incluir discussões sobre a utilização dessas salas e a importância de uma abordagem colaborativa que favoreça a inclusão.

Apesar de seu potencial, as salas de recursos enfrentam desafios significativos. Um dos principais desafios na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos envolve a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam a sua estruturação e práticas adequadas. Segundo Santos (2021), é crucial projetos contínuos de formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuado, com enfoque específico na inclusão. Isso inclui a ampliação da colaboração entre diferentes cursos e níveis de ensino. A formação docente, portanto, deve ser uma prioridade para que os professores estejam qualificados para atuar com a diversidade nas salas de recursos e garantir que os alunos recebam um atendimento de qualidade.

Dessa forma, as salas de recursos desempenham um papel fundamental no atendimento educacional especializado, promovendo a adaptação curricular e o apoio pedagógico necessário aos alunos PAEE. Contudo, é imprescindível que haja uma articulação constante entre as políticas públicas, a formação contínua dos educadores e a colaboração entre os profissionais do AEE e das salas

regulares. Por meio desse esforço conjunto torna-se possível transformar as salas de recursos em espaços onde as necessidades individuais sejam atendidas e a diversidade seja acolhida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Cidade do Rio de Janeiro possibilitou perceber avanços significativos nas legislações vigentes, que fundamentam o direito à educação, incluindo o Público Alvo da Educação Especial (PAEE). As salas de recursos, em particular, destacam-se como um componente essencial, proporcionando atendimento pedagógico individualizado que complementa e/ou suplementa as necessidades dos estudantes.

As principais conclusões da pesquisa apontam para a eficácia das salas de recursos em promover um aprendizado adaptado e contextualizado, desde que existam práticas colaborativas entre os professores do AEE e os docentes da sala regular. A integração dessas modalidades de atendimento é crucial para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a presença de especialistas do AEE nas escolas é um avanço significativo, contribuindo para a formação de um ambiente mais acolhedor e capaz de atender à diversidade.

Entretanto, a pesquisa também identificou a necessidade de fortalecer a formação continuada dos educadores, que deve ser focada em abordagens práticas e inovadoras. Portanto, é importante a implementação de mais espaços de formação que promovam o diálogo e a troca de experiências entre educadores, além de iniciativas que incentivem a participação das famílias e da comunidade no processo inclusivo.

Além disso, é essencial continuar a investigar e desenvolver estratégias que favoreçam a qualidade da inclusão escolar. A realização de novas pesquisas no campo da educação inclusiva é fundamental para identificar melhores práticas e soluções que atendam às necessidades específicas dos alunos.

Outro avanço notável carioca é a implementação do professor itinerante, conforme previsto na Resolução SME nº 150/2019. Essa modalidade de atuação permite que o professor do AEE atue de forma articulada com os professores regentes, ampliando a rede de apoio e fortalecendo a colaboração entre os profissionais da educação regular e especial. A organização itinerante flexibiliza o atendimento, alinhando-se à proposta pedagógica e ao horário do atendimento

ao PAEE junto do professor regular, garantindo que as especificidades e adequações pedagógicas sejam atendidas de maneira integrada e colaborativa. Isso promove melhorias contínuas no atendimento pedagógico ao estudante PAEE.

De forma complementar, é necessário refletir sobre o papel multifuncional que, muitas vezes, é atribuído ao professor do AEE no contexto da inclusão escolar. Como apontado por Solon e Falcão (2020, p.5) “a perspectiva inclusiva faz do professor do AEE um profissional multifuncional, atribuindo a ele múltiplas identidades, que extrapolam seu papel docente.” Essa multiplicidade de funções, que muitas vezes se afasta de sua verdadeira atribuição pedagógica, pode gerar sobrecarga e dificultar a eficácia de suas contribuições. Portanto, é essencial que o papel do professor do AEE seja ressignificado, reconhecendo suas verdadeiras atribuições e promovendo uma prática colaborativa mais equilibrada dentro das escolas, a fim de garantir a qualidade da educação inclusiva.

Assim, ao investir na formação de professores e na articulação entre diferentes modalidades de atendimento, estaremos não apenas promovendo uma educação mais inclusiva, mas também avançando na construção de uma sociedade que respeita e valoriza a diversidade. Essa perspectiva é fundamental para que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cumpra, adequadamente, o seu papel de potencializar a formação escolar para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. Inclusão: Discurso Legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Cotidiano Escolar. In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, 2015, 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis. 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/trabalho-gt15-3790.pdf> Acesso em: 14 ago. 2024

AMORIM, W. C. Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos. Araxá: Uniaraxá, 2022.

AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. A historicidade da educação especial da década de 1960 até os dias atuais. In: Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, PR. 2009.

BARROS, M. R.; RAMOS, K. M. C. Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Anais do II Encontro Luso Brasileiro, Portugal. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=j&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Ffpceup%2Fpt%2Fpub_geral.show_file%3Fpi_doc_id%3D24163&uct=1708549618&usg=5gNBa40n3U_CsQuRPPjV2Cgphjs.&opi=89978449&ved=2ahUKEwiCm_SZsr2GAxWoXrgEHf83ABwQwtwHKAB6BAgBEAE Acesso em 30 mai. 2024

BEZERRA, L. N. V.; ANTERO, K. F. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. Anais do Congresso Nacional de Educação. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. 1961.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 181, p. 14, 18 set. 2008.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SDH.2006.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007. Brasília: MEC. 2007.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União.1990.

_____. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Diário Oficial da União. 1989.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. 1996.

_____. Política Nacional de Educação Especial, 1994. Brasília, DF: MEC, SEESP, 1994.

_____. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

RIO DE JANEIRO. Lei n.º 6.432, de 20 de dezembro de 2018. Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 123, n. 456, p. 789. 20 dez. 2018.

_____. Resolução SME nº 150 de 07 de agosto de 2019. Regulamenta a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 08 ago. 2019.

HERMES, S. T.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Capturas e Mobilizações da Docência no Atendimento Educacional Especializado. In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas, 2012, 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas. 2012. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 30 mai. 2024

KASSAR, M. (2016) . Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em 20 out. 2024

PESTANA, M. M. C.; KASSAR, M. C. M.; TROVO, K. A. A Construção do “Educacional” do Atendimento Especializado dentro da Legislação Brasileira . In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Pará, 2021, 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Pará. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado Em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015.

REBELO, A. S. A Educação Especial, o Atendimento Especializado e a Sala de Recursos na Redemocratização do Brasil (1986-1990). In: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Luis, 2017, 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luis. 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024

SILVA, O. N. et al. O Trabalho do Professor de Educação Especial Itinerante: uma Revisão Sistemática. Revista Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 4, Número 2, p. 51-66, Abril/Junho, 2020. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/294> Acesso em 20 out. 2024

SANTOS, Alessandra Ferreira Dos. Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, pp. 36-45. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2021/05/desafios-enfrentados.pdf>. Acesso em 20 out. 2024

SOLON, T. F.; FALCÃO, G. M. B. Identidade de Professores do Atendimento Educacional Especializado: Constituindo as Múltiplas Faces do EU. In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Manaus, 2023, 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Manaus, 2023. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SOUSA, A. C.; MESQUITA, A. M. A. A Sala de Recurso como Estratégia de Apoio à Inclusão Escolar na Rede Regular: Análise da Oferta de AEE em SRM na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA . In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Pará, 2021, 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Pará. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

REPRESENTAÇÕES DA AUSÊNCIA DA ESCOLA ATRIBUÍDAS POR CRIANÇAS EM TRATAMENTO DA INSUFICIÊNCIA RENAL CRÔNICA)

Karina Cristina Rabelo Simões¹
Maria da Piedade Resende da Costa²

RESUMO

A cronicidade de uma patologia traz comprometimentos na infância pelas rupturas contextuais à vida, sobretudo, à escolarização. Buscou-se analisar as representações da ausência da escola atribuídas por crianças em tratamento da insuficiência renal crônica, hospitalizadas e/ou em atendimento ambulatorial hemodialítico. Tratou-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, descritiva sob a forma dos múltiplos casos. Os participantes compreenderam 10 crianças com insuficiência renal crônica, de ambos os sexos, com faixas etárias entre 8 e 12 anos de idade, inseridas em três grupos contextuais: três crianças hospitalizadas, seis em atendimento ambulatorial hemodialítico e uma submetida aos dois processos hospitalares. A pesquisa foi realizada em um hospital público federal em São Luís. Para a coleta de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com o uso de recursos lúdicos criados como história interativa, livro autobiográfico e caixa dos desejos. As principais representações da ausência da escola atribuídas pelas crianças pesquisadas foram: socialização com os amigos e demais pessoas (60%), possibilidade de brincar livremente (50%), ações que não podem fazer no hospital (20%), não sentem falta da escola (10%). Destaca-se que as crianças em hemodiálise e com possibilidade de deslocamento (30%), ainda, frequentam a escola, mas com frequência irregular pelo tratamento de saúde recebido. Concluiu-se que a hospitalização e o atendimento ambulatorial hemodialítico impactam a escolarização, pois distanciam as crianças do espaço

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, karina.simoies@ufma.br;

2 Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, piedade@ufscar.br.

escolar, representativo da infância, da aprendizagem, do brincar e da socialização. No entanto, é possível ressignificar o contexto hospitalar com práticas pedagógicas que possam amenizar esses impactos.

Palavras-chave: Representações, Escola, Infância, Insuficiência renal crônica.

INTRODUÇÃO

O estudo da temática iniciou-se com o desenvolvimento de pesquisa dissertativa que buscava analisar os impactos da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico à escolarização de crianças com insuficiência renal crônica (Simões, 2016).

Partindo-se da concepção de que existem infâncias plurais que se diversificam contextualmente, e que, é necessário percebê-las em igualdade perante as outras, em relação aos seus direitos e necessidades infantis. Para Wallon (1968) a infância é considerada como idade única e fecunda, seu atendimento deve ser ofertado através da educação. A concepção de infância pode ser considerada como objeto pedagógico de intervenção e período de aprendizagem. Desta forma, os acompanhamentos educacional, escolar e familiar frente a esse processo são fundamentais para os desenvolvimentos integral e saudável da criança.

As limitações e submissões ocasionadas pela patologia causam o impedimento ao retorno escolar e/ou frequência irregular, consonantes à realidade que cada uma vivencia. A cronicidade da patologia faz com que a criança dependa do contexto hospitalar por longos períodos de tempo para tratamento da saúde e, assim, as defasagens escolares tendem a se intensificar, devido à ausência da escola (Pennafor, 2010).

A criança precisa adequar-se contraditoriamente a um contexto, que a limita em seus direitos e necessidades infantis em prol de sua saúde, submissões que variam conforme as condições clínicas de cada paciente. De acordo com Amorim (2014, p. 22):

[...] de todos os fatores de risco possíveis para o desenvolvimento da IRC, o diabetes e a hipertensão arterial são as duas principais causas da doença e necessitam de atenção especial. E quando o diagnóstico da doença de base é feita no paciente, há a possibilidade de intervenção médica no sentido de avaliar se a perda da função renal pode ser reversível ou amenizada.

Pelas implicações derivadas da necessidade de tratamento da insuficiência renal crônica (IRC), crianças inseridas neste contexto tornam-se vulneráveis por sua fragilidade e submissão a procedimentos invasivos e dolorosos, acarretando danos, que atingindo diretamente seu desenvolvimento, adentram em grupo social de risco. Como afirmado por Fontes (2005, p. 119):

A identidade de ser criança é, muitas vezes, diluída numa situação de internação, em que a criança se vê numa realidade diferente da sua vida cotidiana. O papel de ser criança é sufocado pelas rotinas e práticas hospitalares que tratam a criança como paciente, como aquele que inspira e necessita de cuidados médicos, que precisa ficar imobilizado e que parece alheio aos acontecimentos ao seu redor.

Com isso, a imprevisibilidade do tratamento de saúde e o distanciamento dos vínculos sociais pelas questões espaço-temporais e rupturas contextuais trazem impactos à infância e ao processo de escolarização (Simões, 2016).

Entre os maiores impactos da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico ao processo de escolarização destacam-se atrasos escolares e comprometimentos futuros pela impossibilidade de frequência escolar, perda do vínculo escolar pela distância entre hospital e escola, ausência de recursos apropriados à escolarização no hospital e dificuldades de realizar matrícula em escola próxima de casa (Simões, 2016).

Questões psicológicas relacionadas ao contexto hospitalar podem estar diretamente relacionadas à inclusão e ao retorno escolar dessas crianças, pois a IRC atinge desenvolvimentos físico e biológico delas, provocando impactos de autoimagem. Assim, a valorização da autoimagem é bem visível no contexto hospitalar, pois as crianças se veem diferentes das outras crianças, que não estão em tratamento de saúde, causando desestímulo também no retorno à escola (Saccol; Figuera; Dorneles, 2004).

Como discorrem Ribeiro e Ângelo (2005), a criança ao ser hospitalizada encontra-se duplamente doente, pela patologia e pela própria hospitalização, pois acarreta transtornos à sua vida integralmente. O distanciamento da criança de seu meio, como escola, família, o brincar, e outros espaços afetivos, pode consequentemente excluí-la dos meios sociais, afetando o psicológico pela complexidade existencial.

No intuito de analisar o fenômeno do estudo, é importante conhecer o processo de transição de contextos e as influências na infância. Conforme Chiattonne (1984, p. 16): “[...] a doença em si é um fator considerável de desajustamento, pois acaba por provocar, precipitar ou agravar desequilíbrios na criança e em sua família. Assim a criança fisicamente doente, estará afetada em sua integridade”.

Estar longe dos seus meios sociais pode causar grandes impactos para a criança em tratamento de saúde, especialmente aquelas em tratamento da

IRC porque apresentam suas peculiaridades no tratamento, ainda mais quando estão em nível crônico. Por isso, há necessidade de desenvolver estratégias para resgatar a infância vivida anteriormente, amenizando os possíveis comprometimentos que possam vir surgir, a exemplo, o brincar e a educação.

A Lei 11.104 caracteriza como brinquedoteca no Art.2º “o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar” e gera fragilidades estruturais em sua efetivação (Brasil, 2005). No entanto, é importante enfatizar a relevância desse espaço para amenizar as necessidades infantis durante o tratamento de saúde no contexto hospitalar.

Dietz e Oliveira (2008, p. 5) discorrem que a brinquedoteca tem “[...] função de preservar a saúde emocional do interno, estimulando seu desenvolvimento, facilitando o relacionamento com familiares e amigos, como também, preparando-o para a volta ao lar”. Enfatiza-se que o brincar percorre várias dimensões, fortalece vínculos familiares e cria novos vínculos afetivos no contexto hospitalar entre as crianças e seus pares. Diante disso, o brincar traz várias possibilidades positivas à criança no contexto hospitalar, surgindo como alternativa para modificar o cotidiano da hospitalização e/ou atendimentos ambulatoriais, proporcionando a transposição de barreiras no adoecimento. Mitre e Gomes (2004, p. 12) ressaltam que:

[...] o brincar aparece como uma possibilidade de expressão de sentimentos, preferências, receios e hábitos; mediação entre o mundo familiar e situações novas ou ameaçadoras; e elaboração de experiências desconhecidas ou desagradáveis. [...] Para que isto aconteça faz-se necessário que reconheçamos que cada criança partilha de uma cultura lúdica.

Gimenes (2008, p. 13) afirma que o brincar, conceitualmente, representa “a faculdade natural e espontânea, autotélica, uma capacidade inata do indivíduo” manifestando-se através da dinâmica infantil. Sobre esse assunto Silva, Borges e Mendonça (2010, p. 112) afirmam que “[...] o brincar contribui para normalizar o ambiente hospitalar e aumentar o sentido de controle da criança, fortalecendo sua resiliência”. Portanto, o brincar configura-se como ação amenizadora dos sentimentos, sensações e percepções negativas da criança frente à hospitalização.

Fontes e Vasconcelos (2007) acrescentam que ao proporcionar momentos de construção, expressão e reelaboração de pensamentos, a educação tem um

importante papel a desempenhar no resgate da saúde da criança em tratamento de saúde, hospitalizadas e/ou em atendimentos ambulatoriais.

No entanto, as necessidades infantis serão verdadeiramente conhecidas, a partir da própria criança, que vivencia diretamente esse contexto. Em relação ao processo saúde-doença, de acordo com Boff (1999, p.12):

[...] a doença remete à saúde. Toda cura deve reintegrar as dimensões da vida sã, no nível pessoal, social e no fundamental que diz respeito ao sentido supremo da existência e do universo. Por isso, o primeiro passo consiste em reforçar a dimensão-saúde para que cure a dimensão doença.

A dimensão saúde nesta perspectiva insere-se, também, nas categorias sociais e psíquicas, valorizando os múltiplos fatores que envolvem o contexto e atendem a criança integralmente, pois como afirma Piaget (1973, p. 32) “[...] o ser humano, como ser social, deve se relacionar com o meio em que vive, caso contrário, não sobrevive”. No entanto, é preciso estar atento à desconstrução e ressignificação de questões histórico-culturais enraizadas que afetam diretamente nas perspectivas de valorização de meios sociais fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Pensar na escolarização para além do espaço escolar é considerar uma perspectiva inclusiva, na intenção de contemplar a diversidade, pois nem todos os estudantes podem estar regularmente na escola. Além disso, refletir que o estudante em tratamento de saúde ainda que não esteja regularmente no espaço escolar, em algum momento ele retorna para esse espaço com diversas manifestações de necessidades educacionais, que se bem acolhidas em ambos os espaços, podem ser amenizadas ou supridas. No entanto, são necessárias ações e sistematizações pedagógicas para que tudo aconteça de maneira efetiva (Fonseca, 2015).

Fonseca (2020), ainda, falando sobre as construções sociais enraizadas no contexto da inclusão escolar de crianças em tratamento de saúde, discorre que há profissionais na educação e na saúde, bem como familiares que consideram a doença como impedimento à aprendizagem. Certamente, algumas patologias podem trazer mais limitações que outras, porém progressos na aprendizagem podem ser obtidos quando utilizadas metodologias e estratégias educacionais adequadas às diversidades.

O processo de escolarização é enfatizado pelo papel preponderante desenvolvido pela escola na infância. A Constituição Federal de 1988 assegura em seu art. 205:

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, [2020]).

Neste ínterim, a educação sendo um direito constitucional e de todos, não se restringe a nenhuma circunstância ou público que se apresente inserido em contextos que se diferem da escolarização tradicional, a exemplo, o direito à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, os quais necessitem de atendimento educacional hospitalar. A respeito disso, a Lei de Diretrizes e Bases art 3º § I e II assegura “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” assim como “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996). Sendo dever do Estado e da família garantirem efetivamente o direito à educação, o Estado enquanto entidade governamental, responsabiliza-se em garantir o acesso e a permanência a toda e qualquer pessoa, em qualquer nível de ensino, proporcionando condições para o acesso e permanência à educação, com o apoio da família e da sociedade.

A hospitalização por exigir permanência por período indeterminado em seu ambiente, tem se mostrado incompatível com o processo de escolarização de crianças hospitalizadas, acometidas por uma patologia crônica. Porém, a educação como direito constitucional, mostra-se contraditoriamente ausente. De acordo com Matos e Mugiatti (2011), trata-se do entrecruzamento de duas necessidades essenciais: educação e saúde em meio à contradição, pois ambas necessitam de espaço-temporal para se efetivarem qualitativamente.

Nesse sentido, foram elencadas e categorizadas várias temáticas exploradas pelas falas das crianças pesquisadas, especialmente relacionada à representação da ausência da escola em suas vidas. Assim, estar distante do contexto escolar manifesta sentimento em relação a essa ausência, com representatividade em níveis diferenciados conforme a experiência que cada criança vivencia.

Entende-se que a ausência da escola traz representações às crianças conforme a realidade experienciada por cada uma. Aborda-se assim a seguinte

problematização: qual a representação atribuída pelas crianças sobre a ausência da escola?

Para responder esta problematização a pesquisa buscou analisar as representações da ausência da escola atribuídas por crianças em tratamento da IRC, hospitalizadas e/ou em atendimento ambulatorial hemodialítico.

O percurso metodológico para alcance do objetivo proposto pela pesquisa desenvolvida, são descritos a seguir.

METODOLOGIA

O artigo traz dados da pesquisa dissertativa desenvolvida e aprovada pelo Comitê de Ética com o Parecer Consubstanciado nº 1.522.437, em conformidade com as determinações da Resolução CNS nº 510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos (Brasil, 2016).

Tratou-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, descritiva, sob a forma de múltiplos casos, realizada em duas unidades de um hospital público federal, com 10 crianças, sendo 3 hospitalizadas, 6 em atendimento ambulatorial hemodialítico e 1 hospitalizada em enfermaria pediátrica e, paralelamente, realizando hemodiálise. Ressalta-se que 50% eram meninos e 50% meninas; entre 8 e 12 anos de idade; 90% das crianças adquiriram a IRC e 10% acometidas pela enfermidade desde a gestação de sua mãe; 90% eram oriundas do interior do estado do Maranhão e somente 10% eram da capital maranhense. As crianças participantes para manter o anonimato foram denominadas de A, B ... J.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, mediante a utilização de recursos didáticos para atender ao público infantil como história interativa, livro autobiográfico e caixa dos desejos. Os recursos permitiram proporcionar momentos lúdicos com as crianças pesquisadas, possibilitando entrevistas menos invasivas.

Os materiais utilizados na pesquisa foram: a história interativa, o livro autobiográfico e a caixa dos desejos.

A história interativa tratou-se de recurso de livro didático criado pelas pesquisadoras com o intuito de promover a interação e expressão das crianças pesquisadas com realidade que se aproximava da realidade que vivenciavam, com personagens em constantes deslocamentos, com mesma faixa etária, limitações e rupturas contextuais. As perguntas da entrevista eram realizadas ao

longo da contação da história, gerando vínculos integrativos e associativos com o contexto que estavam inseridas.

O livro autobiográfico foi elaborado com proposta de desenhos e pensado como alternativa de expressão para as crianças e manifestação de seus sentimentos, momento em que refletiam sobre sua própria história, impulsionadas pela interação com os personagens do livro.

A caixa dos desejos representou as perspectivas de futuro desejadas pelas crianças pesquisadas, momento em que desenhavam ou escreviam em bilhetes seus maiores desejos em relação ao contexto em que estavam inseridas e posteriormente eram depositados em caixa colorida específica, conforme proposta do livro didático.

Diante disso, questionou-se às crianças pesquisadas: Você sente falta da escola? Em caso positivo, o que mais você sente falta por não estar na escola? Em caso negativo, por que não sente falta?

Os dados obtidos após análise foram organizados em categorias conforme as falas apresentadas pelas crianças pesquisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As representações da ausência da escola relatadas pelas crianças elencaram categorias de análise relevantes: socialização com os amigos e demais pessoas (60%), possibilidade de brincar livremente (50%), ações que não podem fazer no hospital (20%), não sentem falta da escola (10%).

Na primeira categoria, representada pela socialização com os amigos e demais pessoas (60%), destacam-se as falas das crianças A e I. Essa categoria representada na fala das crianças pesquisadas converge também com a segunda categoria, pois relacionam a socialização com o brincar. Assim, nas falas percebe-se a associação de ambas. A hospitalização em especial, por representar a ruptura de vínculos, restringe a vida da criança. Porém, os atendimentos ambulatoriais hemodialíticos por serem contínuos e sem previsão de término, também traz privações na infância, em especial à escola, limitando a socialização nos espaços sociais.

Como afirma Piaget (1973), o ser humano por ser social deve se relacionar com o meio para sobreviver. Logo, a criança manifesta sentimentos adversos ao ser inserida no contexto hospitalar, mas naturalmente no processo de adaptação

encontram possibilidades de ressignificação que podem ser criadas por elas ou por estratégias desenvolvidas pela equipe multiprofissional de saúde.

No lócus de pesquisa, observou-se que as crianças pesquisadas construíam laços afetivos com os colegas de quarto e seus familiares, os profissionais que as acompanhavam durante o período de estadia no hospital. Esses vínculos tornavam o contexto que estavam vivenciando mais leve, pois aos poucos conseguiam ressignificar a realidade delas. A fala da criança I, manifesta os sentimentos atribuídos à ausência da escola, por representar a possibilidade de socialização com os amigos e demais pessoas:

Criança I: *Sinto. Eu sinto mais de estudar e escrever. E dos amigos, de conversar, da professora, de tudo...Eu adoro estudar... Eu acho muito ruim...Porque eu fico sem estudar, sem fazer nada na escola. Aí lá na escola, eu gosto mais. Em casa eu não faço nada, aí na escola, eu fico mais com amigos, aí eu fico estudando lá, eu adoro estudar. Mais quando é prova de Matemática. É...também da minha escola. Sem ter escola aqui é muito ruim. Porque é onde acha amigo, e lá todo mundo, é pequeno o interior, dá pra conhecer mais melhor. E aqui não é grandão. Dá nem de fazer amigo. Aí tem uma amiga, lá de longe, aí....pra visitar, pra brincar...*

Como constatado na pesquisa de Amorim (2014) e Pennafort (2010), as crianças sofrem com a ausência da escola, pois representa o distanciamento da aprendizagem, do convívio com os amigos e da professora. Na fala é retratado também por ser uma cidade menor, os vínculos eram construídos facilmente, representando acolhimento e parceria. É perceptível que os elos sociais são relacionados e representam acolhimento recíproco entre os vínculos afetivos.

Diferentemente das crianças hospitalizadas, que tinham perspectivas para alta hospitalar, com exceção da criança A, que estava no processo de hospitalização e em hemodiálise, aquelas em atendimento ambulatorial hemodialítico não apresentavam perspectivas de finalização desse tratamento. Destaca-se, assim, a fala da criança I, que enfatiza o tempo ocioso que vive sem a presença da escola, por mais que tenha possibilidade de deslocamento. Assim, discorreu que a escola proporciona os estudos, assim como os amigos, demonstrando toda satisfação em estudar, principalmente, a Matemática.

A criança I mostrava insatisfação específica ao contexto hospitalar. Desde os três anos de idade possui a IRC, e seu quadro clínico era mais complexo que as demais crianças. Dessa forma, tem necessidade de ir ao hospital quatro vezes na semana, debilitando-a. Apesar disso, frequenta a escola esporadicamente, normalmente os dias que está em casa e não precisa ir para o hospital. Porém,

nem sempre tem condições de ir, pois como a mesma relata, sente-se cansada pelo procedimento.

Como constatado na pesquisa de Amorim (2014), a escola é a própria representação de mundo da criança por todas as possibilidades proporcionadas: conhecimento, interação, lazer, perspectivas para o futuro. Logo, a escola por ser um ambiente social que estimula os vínculos afetivos, proporciona a construção da socialização entre os pares, relacionada também às demais categorias.

Na segunda categoria, representada pela possibilidade de brincar livremente (50%), destacam-se as falas da crianças A, B e D. A fala da criança A representa a liberdade do brincar proporcionada pela escola, indicando a presença da ludicidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas e fator essencial no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil: **“Criança A:** Porque lá eu podia correr... aí quando...quando terminava as aula... eu ia lá pro rio. Aqui dá, mas é pouco. De escrever... no caderno histórias, mas agora ‘tô com preguiça”.

A criança A aponta a possibilidade de brincar livremente no espaço escolar, enfatizando também a falta dos passeios no rio após a escola, assim como escrever histórias no caderno, algo representativo e rotineiro em sua vida antes da hospitalização. A liberdade, nesse sentido, pode ser interpretada em várias dimensões, pois representa também o reconhecimento das necessidades infantis, a partir do momento que permite o acesso aos seus direitos na infância como: a educação, o brincar, o pensar e a aprendizagem. Como afirma Gimenes (2008) conceitualmente a representação do brincar é manifestada pela dinâmica infantil é uma capacidade inata do indivíduo.

Enfatiza-se ainda que a criança A, era uma das participantes da pesquisa que estava por maior tempo no hospital, completando cinco meses, no período de desenvolvimento da pesquisa. Além da hospitalização, havia realizado cirurgias para a colocação do cateter e início da hemodiálise, devido o seu estado clínico, sem previsibilidade de alta hospitalar, pois em sua cidade de origem, não era oferecido o tratamento da IRC. Logo, estava afastada de parte da família e acompanhada somente pelo pai, distanciamento que a afetava bastante, assim como o de outros vínculos afetivos, como a escola.

Nesse sentido, a ausência da escola em suas falas era apresentada com maior representatividade. É perceptível que as crianças que estão há mais tempo longe da escola, especialmente aquelas com impossibilidade de deslocamento devido à hospitalização, apresentam falas mais representativas, indicando maio-

res experiências em suas vivências. No entanto, terão crianças com possibilidade de deslocamento, mas afastadas da escola por longos períodos de tempo, como aquelas que realizavam a hemodiálise.

A subjetividade de cada uma e a forma com que lidam com essa ausência influencia diretamente em seus posicionamentos. O olhar da família também influencia nessa representatividade, pois como destacado por Fonseca (2015), questões histórico-sociais enraizadas ao longo do tempo sobre o processo saúde-doença, trazem perspectivas diferenciadas em relação a esse contexto, gerando certo conformismo em relação à ausência da escola.

Corroborando com essa afirmação, a fala da criança B, aponta em seu relato a relação existente entre a escola e o brincar, indicando também a interação com os amigos, ressaltando a impossibilidade de deslocamento.

Criança B: *Hum... eu sinto falta da minha escola porque... porque na hora do recreio eu brinco com meus amigos... eu tô sentindo falta dos meus amigos, é... da minha professora, da minha diretora...dos...dos... de tudo lá, porque eu amo tudo lá...meus colegas, minha professora, eu gosto de brincar, eu gosto do...do...do...canto da leitura, eu gosto de sentar pra... pra... passear com os amigos... porque eles brincam comigo e eles não tão aqui pra brincar agora. Porque... aqui...eu sinto falta de lá... porque lá...eu estudo...eu brinco... e aqui eu só fico deitado nessa cama... é muito chato.*

Enfatiza-se que com o agravamento do seu estado clínico, a criança B precisou realizar uma cirurgia que a impossibilitava de deslocar-se no hospital. Normalmente, as crianças que estavam hospitalizadas, mas podiam sair dos leitos das enfermarias pediátricas, conseguiam fazer amigos e brincar de alguma forma no hospital. Entende-se assim, que a IRC traz níveis variados de submissão no hospital e está articulado às restrições impostas às crianças. Complementando esse pensamento, destaca-se a fala da Criança D, que enfatiza sobre as restrições impostas pela patologia e regime de hospitalização: “**Criança D:** Sinto falta dos meus amigos, sinto falta de brincar lá no pátio, sinto falta de ‘atentar’ na escola. Porque é ruim ficar sem fazer nada. Ainda mais em casa, ficar em casa logo. Aqui não deixa a gente sair”.

A fala da criança D representa os sentimentos manifestados em relação à vida cotidiana anterior, os vínculos afetivos construídos e a vontade de ser criança novamente, no sentido de estar livre das restrições que precisa seguir em prol da saúde. É importante enfatizar, que apesar disso, as crianças pesquisadas

tinham consciência da necessidade de estarem ali para o tratamento de saúde, e buscavam formas de ressignificação das experiências vivenciadas.

Logo, os sentimentos em relação ao contexto oscilavam e as mesmas passavam por fases de adaptação que eram contornadas conforme estratégias utilizadas pela equipe multiprofissional de saúde, pela família e pelas crianças. Como afirma Fontes (2005) a identidade de ser criança é diluída em uma internação e/ou atendimentos ambulatoriais múltiplos, pois restringe todas as necessidades infantis.

A convicção de estar doente pode ser causadora de impactos emocionais na criança, pois a limita de realizar as atividades de rotina, que contemplam as necessidades infantis (Amorim, 2014). Assim a valorização da autoimagem é bem visível no contexto hospitalar, pois as crianças se veem diferentes das outras crianças, que não estão em tratamento de saúde, causando desestímulo também no retorno à escola (Saccol; Fighera; Dorneles, 2004).

Acrescentando a essas falas, a criança D afirma o quanto é ruim ficar sem fazer nada no hospital, enfatizando a impossibilidade de sair, comparando à liberdade, que possuía na escola. De forma descontraída, relatou sentir falta de “atentar” e brincar especificamente no pátio, representando as de ser criança, sentir-se ativo, produtivo, realizando tarefas, participando de brincadeiras, estudando aventuras de ser criança. É compreensível quando fala no “atentar”, pois representa a diversão da. Sendo assim, pode-se interpretar o “atentar” relatado pela criança, como a possibilidade de estar bem e saudável.

A Lei 11.104 visa suprir as necessidades infantis relacionadas à instalação de brinquedotecas hospitalares para que assegurem espaço apropriado com brinquedos e jogos educativos que possam estimular a criança e seus familiares a brincar, porém, sua implementação ainda apresenta fragilidades estruturais em sua efetivação (Brasil, 2005).

A função da brinquedoteca hospitalar, também, tem sido discutida nos espaços da saúde e da educação. Como afirmam Dietz e Oliveira (2008), a brinquedoteca hospitalar promove a saúde emocional, estimulação do desenvolvimento à criança em tratamento de saúde, proporcionando momentos de socialização e visando benefícios pós alta hospitalar.

No lócus de pesquisa existia um espaço pequeno denominado de brinquedoteca hospitalar, em que eram desenvolvidas atividades pela equipe da terapia ocupacional e projetos pedagógicos desenvolvidos por estudantes de uma universidade. As crianças chamavam carinhosamente esse espaço de

“escolinha”, devido as atividades que experienciavam. Eram momentos em que gostavam muito de participar, especialmente pela possibilidade de brincar e utilizado como estratégia de resgate da infância e escolarização das crianças pela equipe multiprofissional.

A utilização da ludicidade como instrumento interventor torna-se, indispensável ao atendimento educacional hospitalar, visto que se aplicada com propósitos, proporciona à criança enferma momentos prazerosos, que ressignificam o ambiente do hospital, sendo o lúdico um elemento bastante abrangente, que permite à criança dialogar com o outro e com o mundo (Fontes; Vasconcellos, 2007). E, acrescentam que ao proporcionar momentos de construção, expressão e reelaboração de pensamentos, a educação tem um importante papel a desempenhar no resgate da saúde da criança em tratamento de saúde, hospitalizadas e/ou em atendimentos ambulatoriais.

Para Wallon (1968), a infância é considerada como idade única e fecunda. Portanto, seu atendimento deve ser dado através da educação. Sendo assim, a concepção de infância pode ser considerada como objeto pedagógico de intervenção e período de aprendizagem. Desta forma, os acompanhamentos educacional, escolar e familiar frente a esse processo são fundamentais para o desenvolvimento integral e saudável da criança.

Nos estudos de Mitre e Gomes (2004) é ressaltado que para uma melhor elaboração das adversidades oriundas desse contexto, faz-se necessária a disposição de instrumentos significativos à criança, ou seja, instrumentos atrativos ao seu domínio e conhecimento, considerando o brincar como uma das formas possíveis de intervenção. Além disso, afirmam que o brincar representa a possibilidade de expressão de sentimentos e manifestações das necessidades infantis.

Mitre e Gomes (2004), ao refletirem sobre estratégias de enfrentamento da doença, trazem como alicerce ao contexto hospitalar, o brincar, enfatizando a importância do reconhecimento e a valorização da cultura lúdica, partilhada pela criança. Essa valorização deve permanecer no hospital, pois não há como perder algo tão representativo à infância, principalmente, nas adversidades, que estão inseridas. Complementando esse pensamento, as autoras afirmam que o brincar tem a possibilidade de modificar a rotina hospitalar, transformando-a e ressignificando o contexto do hospitalar, pois essa ação consegue proporcionar à criança, as estimulações do imaginário e do real, e, ainda, superar limites espaço-temporais, tendo em vista as necessidades da infância, podendo ser alcançadas no hospital.

Certamente a criança em contato com algo, que lhe permite reviver os espaços e tempos, deixados para trás, torna-se mais saudável, colaborando para a amenização dos impactos à sua vida, pela possibilidade de brincar e de se expressar de alguma forma.

Como ressaltado por Silva, Borges e Mendonça (2010), o brincar contribui para amenizar esses impactos na perspectiva de fortalecimento da resiliência das crianças em relação ao hospital, de maneira que consigam adaptar-se ao contexto vivenciado, proporcionando ressignificações.

Na terceira categoria, representada pelas ações que não podem fazer no hospital (20%), destacam-se as falas das crianças C e E. As crianças relatam que a rotina escolar e tudo que a escola proporciona não podem ser retomados no hospital, como enfatizado pela criança C “Eu faço lá e não faço aqui. Dever, da merenda, dos alunos... só”. Além das questões relacionadas, destaca-se também as atividades escolares, as restrições alimentares, o contato com outros colegas, etc.

Ações que podiam ser feitas naturalmente na escola, mas no hospital são restritas. No entanto, entende-se que esse cenário tem sido modificado. A humanização no ambiente hospitalar, questões relacionadas à educação na saúde, a implantação de classes hospitalares estão ganhando visibilidade e ocupando outros espaços na valorização da infância que acontece em meio a um tratamento de uma patologia crônica. Por isso, como destacado por Pennafort (2010) essas relações precisam ser saudáveis, com muitos diálogos para que a humanização proposta nas Políticas de Humanização (Brasil, 2002) possam ser efetivadas.

Na quarta categoria, representada pela categoria, não sentem falta da escola (10%), destaca-se a fala da criança J, que demonstrou não sentir falta da escola, ainda que tenha se retratado posteriormente, mas por motivos bem peculiares à IRC.

Eu não, porque é chato... só um pouquinho... eu só vou dois dias e fico cansada. Talvez que eu não vou, que eu “tô” cansada. Eu gosto da escola da minha irmã...da mais velha...é menina grande... ela não gosta da minha outra irmã do meu tamanho...ela fala, tu não acredita nessa menina não. Elas não bate não... (Criança J).

A hemodiálise possui reações adversas no organismo da criança. A criança J realizava hemodiálise desde muito pequena, três a quatro vezes na semana. Havia se mudado para a capital e sua frequência na escola era limitada, pois

sentia muitos efeitos colaterais do procedimento. Pela maior frequência que a criança J realiza a hemodiálise, pode-se inferir que os efeitos colaterais se apresentam com maior intensidade, afetando sua disposição e disponibilidade em ir para escola. No entanto, relata gostar da escola de sua irmã mais velha, que diz ser “escola de menina grande”.

Compreendendo a fala da criança J, entende-se que o não sentir a ausência da escola, se dá pelo fato de conseguir frequentá-la, ainda com as limitações, mas também a perda do vínculo e os desgastes físicos e emocionais que comprometem a ida à escola, além das questões de autoestima e autoimagem, algo bem presente em sua fala. Esse aspecto foi algo retratado por Amorim (2014) quando enfatiza que a criança se ver comprometida em seu crescimento, bem como limitada às atividades, diferencia-se das demais crianças, causando desconfortos na sua imagem. A criança sofre com sua própria imagem debilitada pelo acometimento de uma patologia e pode apresentar recusa em frequentar ambientes sociais como a escola. Esse aspecto era bem representado pela criança J, que não sentia falta da escola e quando frequentava, apresentava desestímulo, bem como sofrimentos dolorosos pelos efeitos colaterais da hemodiálise, que a impossibilitavam de permanecer no espaço escolar.

Diante desses discursos, percebe-se a representação que a escola tem na vida das crianças e a partir da ausência, mostra a falta que lhes fazem. A escola pode ser considerada o espaço de grandes oportunidades, conquistas e pode representar suavidade. Muitas das crianças afirmaram sentir falta da própria rotina escolar, da possibilidade de socialização e interação.

O estar na escola representa a constatação de estar bem, contraditório ao hospital que traz consigo significações de passividade, pois associa-se ao fato de estar doente. Porém, a ausência do espaço escolar pode ser bem saudosa pelo olhar da criança e trazer significações diferentes, em relação ao seu papel funcional na vida da criança. A classe hospitalar e a brinquedoteca hospitalar, podem ser grandes aliados nesse processo, pois resgatam o vínculo escolar, ressignificando a passividade vista preponderante pelo hospital e tornando-o mais pacífico e acolhedor em relação à infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança em tratamento de uma patologia crônica sofre várias rupturas contextuais e de vínculos sociais representativos à infância que possibilitam

meios fundamentais para o desenvolvimento infantil. No Maranhão, crianças acometidas pela IRC precisam deslocar-se da cidade de origem para tratamento de saúde na capital. Essa condição clínica impede que frequentem a escola regularmente ou mesmo ocasiona a evasão escolar.

Na pesquisa realizada, a representatividade da ausência escolar variou de acordo com o tempo que estavam distanciadas desse espaço, mas também na forma com que viam a escola em meio ao tratamento de saúde.

Esse olhar e aceitação da patologia refletem diretamente na influência que a família lida com o distanciamento desse vínculo, pois partem da perspectiva que o direito à saúde sobrepõe o direito à educação, e não como algo tratado com igualdade em sua garantia.

Essa ausência é sentida dependendo do vínculo existente entre a criança e a escola. Assim, temos cenários diferenciados, crianças longe da escola ou que apresentam vínculo restrito, ou sentem falta ou desmotivam por não ter o vínculo escolar. No entanto, 90% das crianças pesquisadas mostraram sentir falta da escola por algo que era proporcionado a elas através desse espaço, associada ao espaço da escola.

Porém, as crianças discurrem que sentem falta da escola por vários motivos e esta mostrou-se representativa por promover a socialização, o brincar livremente, ações que não podem ser desenvolvidas no hospital, embora existam crianças que não sentem falta da escola.

Essas representações indicam a necessidade de as crianças criarem estratégias que reestabeleçam novamente o vínculo escolar como a implementação da classe hospitalar e brinquedoteca hospitalar, como espaços essenciais à infância em desenvolvimento paralela a um tratamento de saúde. Resgatar fatores importantes proporcionados pela escola durante a permanência hospitalar, representa às crianças hospitalizadas e/ou em atendimento ambulatorial hemodialítico a possibilidade de se sentirem pertencentes novamente aos meios social e educacional, suprimindo suas necessidades infantis.

Concluiu-se que a hospitalização e o atendimento ambulatorial hemodialítico impactam a escolarização, pois distanciam as crianças do espaço escolar, representativo da infância, da aprendizagem, do brincar e da socialização. No entanto, é possível ressignificar o contexto hospitalar com práticas pedagógicas que possam amenizar esses impactos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Priscila Santos. **Significados da escolarização para crianças/adolescentes com insuficiência renal crônica na vivência com a hemodiálise.**

2014. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11. 104, de 21 de março de 2005.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

CHIATTONE, Heloisa B. de C. Relato de experiência de intervenção psicológica junto a crianças hospitalizadas. In: ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto (org.). **Psicologia hospitalar:** a atuação do psicólogo no contexto hospitalar. São Paulo: Traço, 1984. p. 15-57.

DIETZ, Karin Gerlach; OLIVEIRA, Vera Barros de. Brinquedotecas hospitalares, sua análise em função de critérios de qualidade. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.100-110, 2008.

FONSECA, Eneida Simões da. A escolaridade na doença. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. e13, 2020.

FONSECA, Eneida Simões. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 12-28, jan./jul. 2015.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119- 138, maio/ago. 2005.

FONTES, Rejane de Souza; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 279-303, set./dez. 2007.

GIMENES, Beatriz Piccolo. O brincar e a saúde mental. In: VIEGAS, Drauzio (org.). **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Moreira Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MITRE, Rosa Maria de Araújo; GOMES, Romeu. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 147-154, 2004.

PENNAFORT, Viviane dos Santos. **Crianças e adolescentes em tratamento dialítico: aproximações com o cuidado cultural da enfermagem**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Cuidados Clínicos em Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

PIAGET, Jean. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RIBEIRO, Circéa A.; ÂNGELO, Margareth. O significado da hospitalização para a criança pré-escolar: um modelo teórico. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p.391-400, 2005.

SACCOL, Camila Sousa; FIGHERA, Jossiele; DORNELES, Letícia. Hospitalização infantil e educação: caminhos possíveis para a criança doente. **Revista Vidya**, Santa Maria, v. 24, n. 42, p. 181-190, 2004.

SILVA, Silvana Maria Moura da; BORGES, Emnielle P.; MENDONÇA, Flor de Maria Araújo. O brincar para as crianças hospitalizadas e suas mães. In: PÉREZ-RAMOS, Aidyl M. Queiroz; OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **Brincar é saúde: o lúdico como estratégia preventiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 101-132.

SIMÕES, Karina Cristina Rabelo. **Vozes à infância silenciada: impactos da hospitalização e/ou atendimento ambulatorial hemodialítico ao processo de escolarização de crianças com insuficiência renal crônica**. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

O PARQUE SENSORIAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Lícia Costa Farias¹
Raimunda Claudiana Elias Carvalho²
Régia Costa Farias³

RESUMO

Este estudo investiga a utilização do Parque Sensorial, de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza, como uma ferramenta de promoção da inclusão escolar através das possibilidades de interação das crianças com seus pares, adultos e com o ambiente que este espaço propicia. O objetivo é avaliar como este espaço contribui para possibilitar a inclusão de crianças com diferentes habilidades e necessidades especiais, facilitando o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional de todo o grupo. O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em conceitos discutidos em documentos normativos e em autores da literatura especializada que percebem as crianças como protagonistas do próprio aprendizado, respeitam suas individualidades, valorizam suas potencialidades, observam suas necessidades, asseguram os direitos de aprendizagem e defendem a inclusão com equidade dentro das instituições regulares de ensino. Este estudo adota abordagem qualitativa, utilizando métodos como observação participativa, análise documental e bibliográfica. Avalia a estrutura física do parque, as atividades oportunizadas e a interação das crianças. Os principais resultados destacam benefícios em diversas áreas - Estimulação

- 1 Mestranda do Curso de Avaliação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, licia.c.farias@email.com;
- 2 Mestranda do Curso de Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, claucaarvalho27@gmail.com
- 3 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, regiacostafarias06@gmail.com;

Multissensorial: o ambiente proporcionou experiências táteis, visuais e auditivas, que beneficiaram todas as crianças, especialmente aquelas com deficiências sensoriais; Desenvolvimento Motor e Cognitivo: as atividades no Parque Sensorial ajudaram no desenvolvimento da coordenação motora, bem como nas habilidades cognitivas; Inclusão e Interação Social: os espaços incentivaram a interação entre crianças com diferentes habilidades, promovendo a inclusão social, maior interação e o desenvolvimento da empatia; e Regulação Emocional: pela oferta de áreas tranquilas onde as crianças puderam se acalmar, o que é especialmente benéfico para aquelas com transtornos do espectro autista e outras condições que podem levar à sobrecarga sensorial. Assim, os resultados sugerem que a implementação de Parques Sensoriais nos Centros de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza é uma estratégia eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Parque Sensorial, Inclusão, Interação, Direitos de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve e analisa a construção e a implementação de um Parque Sensorial em um Centro de Educação Infantil - CEI - do município de Fortaleza, no ano de 2024, em parceria com as famílias, gestores, professoras, profissionais de apoio e assistentes de inclusão em espaços, antes, ociosos. A construção deste ambiente era ideia antiga da equipe pedagógica da instituição, e foi possibilitada a partir da aprovação de um projeto, submetido ao Edital de Boas Práticas 2024, ação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, que visa incentivar e patrocinar boas práticas de professores da rede. Com a aprovação do projeto, a instituição recebeu verba que contribuiu para financiar a execução da construção dos espaços planejados.

Sabendo da importância de oportunizar vivências pedagógicas diversificadas e pensando neste ambiente como terceiro educador (Malaguzzi, 1993), que desempenha um papel fundamental no processo educativo, influenciando o comportamento e as experiências das crianças, este espaço é promotor de interações através da brincadeira (DCNEI, 2010).

O objetivo desta ação é ofertar um lugar diversificado e enriquecedor que estimule os sentidos, promova a exploração ativa e socialização com os pares, e que contribua para o desenvolvimento integral das crianças, através da experiência sensorial, estimuladas pelo ambiente (Mantoan, 2006).

O Parque Sensorial foi construído em parceria com toda a comunidade escolar, inclusive a partir da escuta ativa de crianças e demais envolvidos e modificado sempre que necessário. Conta atualmente com cinco espaços que visam a estimulação de sensações diversas, sendo eles: Trilha Sensorial, Painel Sensorial, Parede Musical, Caixa de Areia e Espaço Vivo. Estes ambientes são utilizados pelas crianças, sob o olhar e intervenção das professoras e assistentes. A utilização do parque pelas crianças deve estar prevista no planejamento, sendo um momento utilizado de forma intencional.

Com a implantação deste espaço possibilitamos maior interação entre as crianças típicas e atípicas, e entres elas e os ambientes, proporcionando que, através do brincar livre e exploratório, a inclusão aconteça.

Esta instituição de Educação Infantil possui em seu quadro atual um total de oito crianças matriculadas diagnosticadas dentro do Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, uma com Síndrome de Down, e pelos menos mais duas outras crianças em processo de investigação médica, onde as hipóteses diagnósticas

apontam para a possibilidade de TEA e/ou Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade – TDAH. A instituição atende um total de 76 crianças matriculadas em regime integral. Assim podemos concluir que cerca de 15% das crianças atendidas na instituição possuem algum tipo de Necessidade Educacional Especial.

Com o intuito de tornar a estadia de todas as crianças mais agradável, divertida e inclusiva, modificamos o espaço, adaptando-o e tornando-o mais interessante. A ideia era que esta estratégia possibilitasse além da estimulação sensorial, a exploração ativa, o desenvolvimento motor e a criatividade, promovendo a inclusão (através de interações sociais positivas), o desenvolvimento cognitivo (quando estimula a solução de problemas, a tomada de decisões e o desenvolvimento do pensamento crítico) e o bem estar emocional (quando oferece um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças podem se divertir, relaxar e se expressar livremente).

A implementação do Parque Sensorial teve como objetivo central construir um espaço inclusivo e estimulante na instituição, que promovesse experiências sensoriais enriquecedoras, com foco na exploração, aprendizado e construção de conexões interpessoais, e assim contribuísse para que todos se sentissem potentes e pertencentes a este ambiente acolhedor.

Também foram objetivos que motivaram a criação deste ambiente: oferecer às crianças um espaço seguro, acessível e atraente, que atendesse às necessidades e aos interesses de todas, incluindo aquelas com deficiências, transtornos ou necessidades especiais, e que estimulasse o desenvolvimento sensorial delas através da exploração de diferentes texturas, cores, sons, aromas e movimentos presentes no ambiente; promover a interação social e a colaboração entre as crianças, incentivando o compartilhamento de experiências sensoriais e a construção de vínculos afetivos neste ambiente construído; oportunizar experiências nas áreas de ciências, matemática, linguagem e desenvolvimento motor, utilizando o ambiente sensorial como recurso educativo e sensibilizar o todo o grupo de profissionais da escola sobre a importância da construção, do uso e da manutenção do Parque Sensorial na Educação Infantil, destacando os benefícios para o desenvolvimento integral das crianças e contribuir para a Inclusão Escolar.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando métodos como observação participativa, análise documental e bibliográfica.

Importante salientar que as pesquisadoras, autoras deste artigo, também são professoras da instituição e estão envolvidas diretamente na implementação do Parque Sensorial e participaram de todas as etapas do processo de criação e adaptação do espaço, com o objetivo de proporcionar um ambiente inclusivo e sensorial para crianças. Além de estimular e incentivar o uso do referido ambiente, as professoras/pesquisadoras acompanhavam diariamente as atividades, registrando em diários de campo suas observações sobre a interação das crianças com o ambiente, com seus pares e com os profissionais da instituição. Estes momentos também foram registrados através de fotos, vídeos, gravações de áudios e produções realizadas pelas crianças.

Este período de observação foi realizado ao longo de dois meses, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas e impactos do Parque Sensorial na vida das crianças e dos profissionais.

A análise documental e bibliográfica forneceu o embasamento teórico necessário para a realização desse estudo. Enquanto a análise documental incluiu uma revisão de políticas educacionais, normativas e documentos institucionais que fundamentam a prática da educação inclusiva como a BNCC, a Declaração de Salamanca e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência., a análise bibliográfica focou em literatura especializada, incluindo as obras de Mantoan, Malaguzzi, entre outros.

Essa combinação de abordagens e o envolvimento direto das professoras/pesquisadoras permitiu não apenas um conhecimento profundo sobre as interações e benefícios proporcionados pelo uso do Parque Sensorial, mas também um olhar sensível e atento às transformações diárias vividas pelas crianças. Estando presente desde o início do processo de implementação do parque, foi possível observar de perto como cada criança, em sua individualidade, se apropriou do ambiente de maneira particular.

Esse contato diário e próximo possibilitou que as pesquisadoras testemunhassem momentos de descobertas, de superação de limites e de acolhimento mútuo entre os pequenos. Ao observar, registrar e analisar as interações, os conflitos e suas resoluções, a diversidade de sentimentos das crianças ao se relacionar com o espaço, as aprendizagens e desenvolvimentos, pôde-se ampliar a compreensão sobre a importância da existência de Parques Sensoriais em instituições de Educação Infantil, não apenas em termos educacionais, mas também em aspectos emocionais e sociais.

Com o envolvimento das professoras/pesquisadoras, o Parque Sensorial tornou-se mais do que um objeto de estudo — tornou-se uma experiência vívida, que transformou tanto as crianças quanto as próprias educadoras. Assim, o rigor científico das investigações ganha uma dimensão humana e prática, conferindo à pesquisa uma profundidade que apenas o envolvimento direto e afetivo poderia oferecer.

ENTENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PEDAGOGIA SENSORIAL

A inclusão em centros de Educação Infantil é essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades e necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade e ao convívio social com seus pares. O Parque Sensorial surge como uma ferramenta poderosa para promover essa inclusão, possibilitando um ambiente no qual as crianças podem explorar e aprender por meio de estímulos sensoriais variados.

Um Parque Sensorial é um espaço planejado e construído para estimular os sentidos das crianças por meio de diferentes atividades e materiais que envolvem a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar. Esse tipo de ambiente é especialmente útil para crianças com necessidades especiais, como autismo, deficiências sensoriais ou motoras. Esses parques podem ser explorados por todas as crianças da instituição, típicas e atípicas juntas, sendo assim um ambiente genuíno de promoção de inclusão, à medida em que as crianças integram espontaneamente através do brincar livre.

Os benefícios do Parque Sensorial para a Educação Infantil são amplos, abrangendo a estimulação multissensorial, o desenvolvimento motor, a interação social, a regulação emocional e a inclusão.

Na estimulação multissensorial, atividades que englobam diferentes sentidos são oferecidas: o tato é explorado através da oferta de materiais de texturas diversas, como areia, água, tecidos e elementos naturais; a visão é estimulada através das cores e formas diversas que compõem as estruturas do parque; a audição, com sons da natureza, músicas e instrumentos musicais construídos a partir de materiais recicláveis; o olfato, com plantas aromáticas e flores; e o paladar, através de atividades que incluem o cultivo de plantas comestíveis.

No que diz respeito à motricidade, o Parque Sensorial fornece equipamentos que incentivam o desenvolvimento da coordenação motora grossa (como

subir, correr e pular) e fina (como manipular areia ou montar quebra-cabeças). Além disso, ao promover a interação entre crianças com diferentes habilidades, o parque estimula a socialização e a empatia.

É importante que dentro dos Parques Sensoriais existam áreas tranquilas, pois são essenciais para a regulação emocional, oferecendo refúgio para crianças que podem se sentir sobrecarregadas. Disponibilizar recursos e apoios, como profissionais de apoio, materiais adaptados e tecnologias assistivas, para garantir que todas as crianças tenham as ferramentas necessárias para aprender e se desenvolver. As atividades educativas devem incluir uma variedade de materiais que estimulam os sentidos. Por exemplo, caixas sensoriais, pintura com os dedos, jogos de audição, jardinagem e culinária são exemplos de atividades que podem ser usadas para despertar os sentidos das crianças. Por fim, um planejamento cuidadoso permite que este ambiente seja acessível a todos, com adaptações como rampas, balanços adaptados e caminhos largos, reforçando o compromisso com a inclusão.

A implementação de um Parque Sensorial exige um planejamento inclusivo, envolvendo educadores estudiosos sobre o assunto, a participação das famílias e das crianças desde a escuta atenta à contribuição na construção dos espaços para garantir que o ambiente atenda a todos os interesses e necessidades. A diversidade de estímulos é fundamental, incluindo zonas de estímulos intensos e áreas de baixa estimulação, para que cada criança possa usufruir da experiência conforme suas necessidades e preferências. É também essencial garantir a manutenção e segurança do espaço, assegurando que todos os equipamentos estejam em bom estado e que o ambiente seja seguro para as crianças.

O referencial teórico deste estudo está fundamentado em três pilares principais: educação inclusiva, desenvolvimento infantil e pedagogia sensorial. Cada uma dessas categorias fornece base conceitual e prática para a implantação e uso de Parques Sensoriais como ferramentas de inclusão em CEIs.

A educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que visa garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade no mesmo ambiente, independentemente de suas habilidades. Esse conceito é baseado em princípios de igualdade e direitos humanos, apresentado em documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A Declaração de Salamanca foi uma resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, adotada em 1994, que tratou de princípios, políticas e práticas

de educação especial. Este documento internacional, assinado por mais de 90 países, destaca o direito de todas as crianças à educação e a necessidade de sistemas educacionais inclusivos que acomodem inclusive aquelas com deficiências. É um divisor na promoção da educação inclusiva em todo o mundo e é resultado de uma conferência internacional realizada na Espanha, que destaca a importância da inclusão de todos nas escolas regulares. Conforme este documento, as instituições educacionais devem acolher a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas, tornando-se assim um marco na promoção de políticas e práticas inclusivas nas escolas, sublinhando o direito de todos a uma educação que responda às suas necessidades individuais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aconteceu em Nova York, Estados Unidos, e contou com a assinatura inicial de 82 países. O texto da convenção foi aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU), sendo posteriormente promulgada no Brasil. Este documento orienta a inclusão plena das pessoas com deficiência e estipula que os países membros deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Este compromisso internacional tem por finalidade proteger os direitos e a dignidade da pessoa com deficiência. Os países participantes desta convenção são obrigados a assegurar o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiências e garantir que usufruam de igualdade perante a lei.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aparece neste cenário como um documento regulatório que marca e estabelece diretrizes para a educação inclusiva no Brasil. De origem nacional, reafirma os compromissos com inclusão defendidos pelos documentos acima citados e traz novas perspectivas, levando em consideração as particularidades brasileiras. Estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil, enfatizando a importância da inclusão e da equidade.

A BNCC reafirma, concordando com a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade das crianças, promovendo a inclusão de todas, independentemente de suas características individuais, garantindo que tenham acesso à educação de qualidade. Este documento afirma que “a educação inclusiva é um princípio que orienta a organização de processos educativos que respeitam a diversidade e asseguram os direitos de aprendizagem de todos” (BNCC, 2018). Enfatizando assim a neces-

cidade de ambientes educacionais que promovam a participação ativa de das crianças, reconhecendo e valorizando suas diferenças individuais.

A autora Mantoan (2015) destaca que a inclusão educacional não se resume à integração física de crianças com necessidades especiais em escolas regulares, mas implica a criação de um ambiente pedagógico que respeite e valorize a diversidade, exigindo adaptações curriculares, formação docente e estratégias pedagógicas. Importante destacar que Maria Teresa Eglér Mantoan é uma das principais defensoras da educação inclusiva no Brasil. Em suas obras, argumenta que a inclusão é um direito fundamental e uma condição essencial para uma educação de qualidade, discutindo sobre a importância de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todas as crianças, promovendo a igualdade de oportunidades. A autora é uma referência na educação inclusiva no Brasil.

Ainda sobre este assunto a autora pontua que “ é um processo que visa transformar a escola para que esta acolha as crianças, sem discriminações, valorizando a diversidade e promovendo a equidade” (Mantoan, 2015). Defende que a escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito às diferenças, onde todos possam desenvolver suas potencialidades de forma plena.

No contexto do desenvolvimento infantil, faz-se necessário trazer as importantes contribuições de autores como Piaget (2024) e Vygotsky (1984), que sublinham a importância do ambiente e das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Piaget sugere que as crianças aprendem ativamente por meio da exploração e da interação com o ambiente. Vygotsky, por sua vez, destaca o papel da mediação social e cultural no desenvolvimento cognitivo, evidenciando que as interações com pares e adultos facilitam o aprendizado.

O desenvolvimento cognitivo das crianças é amplamente beneficiado pela exploração sensorial, uma vez que esta exploração ativa diversas áreas do cérebro e fortalece conexões neurais fundamentais para a aprendizagem. Quando uma criança explora o ambiente por meio de experiências sensoriais variadas – como tocar, ver, ouvir, cheirar e experimentar diferentes texturas e objetos – são acionados processos cognitivos que aprimoram habilidades como atenção, memória, percepção e resolução de problemas.

Essas atividades sensoriais são especialmente eficazes para promover a atenção sustentada, pois capturam o interesse natural da criança por meio de estímulos variados e envolventes, facilitando a concentração em tarefas espe-

cíficas. A percepção é intensificada à medida que a criança começa a distinguir nuances entre diferentes estímulos sensoriais, aprendendo a categorizar e organizar informações complexas de maneira mais eficaz. Isso ocasiona o fortalecimento da memória, uma vez que experiências ricas em estímulos sensoriais são mais propensas a serem memorizadas, ajudando as crianças a formar memórias de longo prazo que apoiam as aprendizagens futuras.

A capacidade de resolução de problemas também pode ser promovida através do ambiente sensorial, que convida as crianças a testar hipóteses e fazer ajustes conforme exploração do espaço e interação com materiais. Ao encontrar desafios sensoriais, as crianças são incentivadas a pensar criticamente, criar soluções e aprender com seus erros em um ambiente seguro e estimulante. Em resumo, a exploração sensorial não só contribui para o crescimento cognitivo imediato, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado e a adaptação ao longo da vida.

A pedagogia sensorial, por sua vez, enfatiza o valor das experiências multissensoriais para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Estudos demonstram como a estimulação dos sentidos pode aprimorar funções motoras, cognitivas e emocionais, especialmente para crianças com distúrbios sensoriais. A teoria da integração sensorial sugere que atividades dessa natureza que envolvam os estímulos dos cinco sentidos ajudam a organizar e processar informações sensoriais, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado. Esta abordagem se baseia na compreensão de que o engajamento ativo dos sentidos é crucial para a aquisição de conhecimentos e habilidades durante a infância. A pedagogia sensorial reconhece que se aprende melhor quando podem explorar e interagir com o mundo ao seu redor de maneira concreta e direta.

Estudos mostram que experiências de aprendizagem que envolvem múltiplos sentidos são mais eficazes porque ajudam a consolidar o conhecimento de maneiras diversas. Atividades que combinam som, visão, movimento e toque, por exemplo, são particularmente poderosas para prender a atenção e assim facilitam a retenção de informações.

A convergência dessas teorias oferece uma base sólida que justifica a implementação de Parques Sensoriais como ferramentas inclusivas e pedagógicas. A educação inclusiva fornece o contexto e os princípios norteadores para a criação de ambientes educacionais acessíveis, enquanto as teorias sobre o desenvolvimento infantil e a pedagogia sensorial trazem ideias sobre como as

experiências multissensoriais facilitam o aprendizado e o desenvolvimento, viabilizando uma educação inclusiva e transformadora.

Diante do exposto acima e convencidas da promoção de desenvolvimentos proporcionados por vivências em ambientes estimulantes sensorialmente, o parque, locus desta pesquisa, traz os seguintes espaços:

- Trilha Sensorial – com suas diferentes texturas como grama sintética, cascalho, areia, pedras, madeira e tapetes sensoriais, permite que as crianças sintam diversas sensações ao caminhar, estimulando o tato e promovendo o desenvolvimento motor e o equilíbrio. Essa variedade de superfícies é ideal para que as crianças experimentem diferentes tensões, temperaturas e resistências, ampliando seu repertório sensorial e sua consciência corporal;
- Painel Sensorial – instalado na parede, é composto por materiais como teclados, ferrolhos, espelhos, zíperes, chocalhos, velcros, interruptores e objetos de diferentes formas e cores. Fornece estímulos táteis, visuais e auditivos, oferecendo às crianças a oportunidade de desenvolver progressivamente a motricidade fina, a curiosidade e habilidades exploratórias ao interagir com cada objeto, descobrindo suas características;
- Parede Musical – traz uma série de objetos sonoros diversos – painéis, tambores, canos, colheres de pau, violões, teclados e etc. – que geram estímulos auditivos e incentivam a exploração musical e rítmica. Esse espaço estimula a expressão criativa e a percepção auditiva, oferecendo à criança a possibilidade de experimentar sons diferentes e criar ritmos, desenvolvendo sua sensibilidade auditiva e sua expressão musical;
- Caixas de Areia – construídas com pneus cheios de areia fina e cobertas com lona e elástico, cercadas por banquetas e uma estante com materiais diversos como pás, colheres, panelinhas e recipientes de vários formatos, proporcionando às crianças uma experiência sensorial com areia, onde podem cavar, moldar e criar. A adição de água e outros materiais permite à criança experimentar texturas, umidade e peso, estimulando tanto a criatividade quanto a percepção tátil;
- Espaço Vivo – com plantas como cheiro-verde, manjerição, hortelã, alecrim, erva-cidreira, capim-santo, citronela, tomate-cereja, mastruz, jasmim, maracujá e outras espécies, oferece uma conexão direta com

a natureza. As crianças são incentivadas a cultivar, cuidar e observar o crescimento das plantas, desenvolvendo uma consciência ambiental e sensorial, especialmente através do olfato e do paladar, ao conhecer e experimentar diferentes aromas e sabores.

Esses espaços oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento cognitivo, sensorial e socioemocional, permitindo que as crianças explorem, interajam e descubram o mundo ao seu redor em um ambiente seguro, acolhedor e adaptado às suas necessidades de aprendizado e desenvolvimento integral.

A abordagem Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi, é uma filosofia educacional que valoriza a criança como protagonista ativa de seu aprendizado. Malaguzzi propôs que as crianças possuem “cem linguagens”, ou seja, múltiplas formas de expressão e compreensão do mundo. Este conceito é central para a criação de ambientes ricos e diversos que promovam a expressão individual e coletiva. Malaguzzi considera que “as crianças são protagonistas de seu próprio aprendizado, e o ambiente deve ser estruturado para favorecer a exploração, a descoberta e a expressão das potencialidades de cada criança” (Malaguzzi, 1999).

Este estudioso defende que o ambiente educacional, quando bem planejado e possui intencionalidade, atua como um “terceiro educador”, influenciando significativamente o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Neste contexto, o atelier (um espaço de criação e exploração) é um elemento essencial nesta abordagem. Projetado para ser um espaço onde as crianças possam explorar materiais e ideias livremente, com o apoio de um ateliêrista e um educador que facilite experiências artísticas e sensoriais.

Este conceito de atelier, fundamentado nas contribuições de Loris Malaguzzi, pode ser incorporado ao contexto de um Parque Sensorial de diversas formas, promovendo um ambiente enriquecedor para a expressão e aprendizagem das crianças. Nos espaços de criação, eles têm a oportunidade de se envolver em atividades artísticas com uma variedade de materiais e técnicas, explorando suas “cem linguagens” e expressando-se de maneira singular. Além disso, a investigação e experimentação são estimuladas através da exploração dos elementos presentes no parque, incentivando as crianças a investigar o ambiente de forma ativa, manuseando equipamentos e materiais organizados que despertam a curiosidade e propiciam descobertas. A prática de documen-

tação pedagógica, característica da abordagem Reggio Emília, também pode ser aplicada ao Parque Sensorial, onde fotografias, desenhos e narrativas das crianças devem ser utilizados para reflexão sobre suas experiências.

A integração da abordagem Reggio Emília, especialmente com o conceito de ateliê, no desenvolvimento de Parques Sensoriais em CEIs de Fortaleza, pode enriquecer profundamente o ambiente educacional, oferecendo um espaço inclusivo e dinâmico que fomenta o desenvolvimento integral das crianças. Nessa perspectiva, o Parque Sensorial é concebido como um “terceiro educador”, onde cada elemento do ambiente é cuidadosamente planejado para estimular os sentidos e promover a descoberta de maneira autônoma.

Além disso, a criação de áreas específicas dentro do parque que funciona como ateliê permite o acesso a materiais artísticos e investigativos, possibilitando que as crianças explorem com liberdade e criatividade. Esses espaços são verdadeiros laboratórios de experiências sensoriais e artísticas, onde as crianças podem manipular materiais, testar hipóteses e se envolver em processos criativos de investigação sob a orientação dos educadores. A prática do ateliê fortalece a aprendizagem baseada na curiosidade e no questionamento, fundamentais na Educação Infantil.

A documentação pedagógica e o registro dos progressos das crianças, são práticas essenciais na abordagem de Reggio Emília, e recursos valiosos para a compreensão do desenvolvimento infantil e para o planejamento de intervenções futuras, adaptando o ambiente conforme as necessidades observadas. No Parque Sensorial, esta documentação permite que os educadores reflitam continuamente sobre os interesses e descobertas das crianças, criando um ciclo educativo em constante evolução, atento às mudanças nos interesses e nas necessidades dos alunos.

Portanto, acreditamos que a integração dos conceitos de ateliê e das práticas inspiradas na abordagem de Loris Malaguzzi ao desenvolvimento de Parques Sensoriais nos centros de Educação Infantil de Fortaleza fortalece a proposta de um ambiente inclusivo e enriquecedor.

Ao complementar os princípios da educação inclusiva e da pedagogia sensorial, a abordagem Reggio Emília oferece um teórico referencial robusto para um espaço de aprendizagem flexível, sensível e adaptável às necessidades individuais das crianças. Essa prática não apenas contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, mas também promove a construção de uma base educacio-

nal que valoriza a diversidade, o respeito às diferentes formas de expressão e o papel ativo da criança em seu próprio aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando as vivências observadas no Parque Sensorial em questão, à luz dos teóricos aqui estudados, constatamos que a implementação destes ambientes em centros de Educação Infantil pode promover a inclusão e o desenvolvimento integral de todas as crianças, ao atender à diversidade de necessidades em um ambiente educacional inclusivo. Os principais resultados deste projeto apontam para resultados positivos que abrangem múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil.

A estimulação multissensorial proporcionada por este Parque Sensorial favoreceu experiências táteis, visuais, auditivas, olfativas e gustativas, o que beneficiou as crianças, em especial aquelas com deficiências sensoriais e cognitivas. A possibilidade de interagir com diferentes texturas, cores, formas e sons contribuiu para o desenvolvimento de habilidades sensoriais essenciais. As atividades promovidas nesses espaços ajudaram a aprimorar tanto a coordenação motora fina quanto a grossa, bem como fortaleceram habilidades cognitivas por meio de uma aprendizagem lúdica e ativa, onde a exploração foi estimulada espontaneamente e cada criança foi protagonista de seu desenvolvimento e pode avançar dentro de seu ritmo.

Outro resultado expressivo percebido nesta pesquisa foi o impacto positivo na inclusão e na interação social. Pudemos observar que esses espaços incentivaram interações entre crianças com diferentes habilidades, promovendo uma convivência baseada na empatia e no respeito às individualidades. Educadoras que participaram do projeto relatam melhorias significativas nas dinâmicas sociais, com maior cooperação e solidariedade entre as crianças. Observou-se também que o ambiente propiciou convívio harmônico, onde cada criança pode contribuir, acolher e ser acolhida, independentemente de suas habilidades.

Durante a pesquisa foi observado a incidência de menos conflitos no uso deste ambiente e quantos estes ocorriam, eram solucionados pelas próprias crianças de maneira dialogada e harmônica na maior parte das vezes.

A presença de áreas tranquilas neste parque também se mostrou fundamental para a regulação emocional, especialmente para crianças com transtornos do espectro autista ou outras condições que podem gerar sobrecarga senso-

rial. Esses espaços possibilitaram que as crianças se retirassem espontânea e momentaneamente das atividades mais intensas, apresentando-se como uma opção para que pudessem se reorganizar emocionalmente, ajudando-os a lidar com situações estressantes.

Os resultados sugerem que a implementação de Parques Sensoriais nos CEIS da Prefeitura Municipal de Fortaleza é uma estratégia eficaz para promover tanto a inclusão quanto o desenvolvimento integral das crianças. A criação de ambientes inclusivos e acessíveis não apenas promove uma educação de qualidade, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária desde a infância, reforçando valores de empatia e respeito à diversidade que perdurarão ao longo da vida.

Outro importante resultado percebido durante o período de observação foi a relevância da existência de uma avaliação processual do impacto do Parque Sensorial no bem-estar e no desenvolvimento das crianças, no intuito de garantir que ele cumpra sua função inclusiva e pedagógica de maneira eficaz e contínua. Esse processo avaliativo deve ir além de observações superficiais, envolvendo uma abordagem sistemática de registros detalhados e escuta ativa que consideram as percepções das crianças, dos educadores e das famílias.

Por meio de observações regulares, os educadores podem captar as respostas espontâneas das crianças ao interagirem com os elementos do parque, atualizando-os a partir da identificação de quais atividades e estímulos sensoriais são mais eficazes para promover o desenvolvimento motor, emocional, social e cognitivo; quais elementos tornaram-se desinteressantes e obsoletos; quais se tornaram necessários a partir de novas demandas; quais foram criados ao longo do processo no intuito de agregar novas ideias.

Esse monitoramento deve incluir registros sobre como cada criança utiliza o espaço, quais desafios ou interesses emergem durante as interações e quais mudanças comportamentais são percebidas ao longo do tempo. Esse tipo de registro contínuo contribui para um retrato detalhado do impacto do parque na rotina escolar e serve como termômetro para futuras adequações.

Além disso, a escuta ativa é uma prática essencial nesse processo de avaliação, pois permite que as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas. Ao perguntar diretamente às crianças sobre suas experiências e preferências no parque, é possível entender melhor como elas percebem o espaço e identificar melhorias que possam tornar o ambiente ainda mais acolhedor e atraente. Esse

diálogo pode ser adaptado de acordo com a faixa etária, utilizando recursos visuais ou atividades lúdicas para facilitar a expressão das crianças mais novas.

A participação dos educadores e das famílias é igualmente relevante para o sucesso dessa avaliação. Os educadores, em sua prática cotidiana, podem compartilhar suas percepções sobre o desenvolvimento das crianças e propor ajustes no parque que favorecem as atividades. Já as famílias, que acompanham o desenvolvimento das crianças também fora do ambiente escolar, podem contribuir com retornos importantes sobre possíveis mudanças comportamentais e emocionais visualizadas em casa, enriquecendo a avaliação do projeto.

Essa avaliação deve ser contínua e reflexiva, considerando que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e que as necessidades das crianças podem mudar com o tempo. Para que o Parque Sensorial se mantenha relevante e eficaz, é importante adaptar suas características e atividades periodicamente, de acordo com as observações e percepções obtidas. Dessa forma, o parque se transforma em um espaço vivo, capaz de evoluir conforme a demanda das crianças, promovendo um ambiente educacional que se ajusta às necessidades e potencialidade de todos e, assim, reforçando o compromisso com a inclusão e o desenvolvimento integral.

Essa concepção de avaliação contínua e reflexiva está alinhada com os estudos de Jussara Hoffmann (2002), que enfatiza a avaliação como um processo essencialmente formativo, orientado pela observação constante e pelo entendimento das necessidades individuais dos alunos. Hoffmann defende uma avaliação que vai além da mera mensuração de habilidades, promovendo a compreensão do desenvolvimento e das potencialidades de cada criança, de modo que as práticas pedagógicas se adaptem ao seu ritmo e contexto. Assim, ao aplicar essa abordagem ao Parque Sensorial, reforça-se um ambiente educacional inclusivo e adaptável, comprometido com o desenvolvimento integral e equitativo das crianças, em consonância com os princípios defendidos pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões obtidas a partir das observações feitas durante a construção e o uso do Parque Sensorial no centro de Educação Infantil pesquisado indicam que os benefícios proporcionados por esse espaço são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças nessa etapa escolar. Os resulta-

dos destacam que o Parque Sensorial promoveu um desenvolvimento holístico, atendendo às necessidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais das crianças. Esse impacto positivo reforça a importância de criar ambientes inclusivos e multissensoriais que estimulem e acolham a diversidade, independentemente das condições ou habilidades do público atendido.

Dado o potencial transformador agregado, percebido durante a execução do projeto, concomitante ao desenvolvimento desta pesquisa, acreditamos que essa iniciativa poderia ser universalizada para outros CEIs do município de Fortaleza. Percebemos a necessidade da criação de políticas públicas específicas, que possam incorporar o Parque Sensorial como uma estratégia de desenvolvimento e inclusão na Educação Infantil. A implementação desse projeto em larga escala não apenas ampliaria o acesso das crianças aos benefícios dos Parques Sensoriais, mas também promoveria uma educação de qualidade e equitativa desde os primeiros anos de vida escolar.

Para viabilizar essa expansão, seria necessária a destinação de recursos públicos tanto para a construção dos parques quanto para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil. O financiamento para a construção desses espaços deve ser pensado de modo a garantir sua acessibilidade e segurança, considerando a necessidade de equipamentos adaptados e de materiais que proporcionem experiências multissensoriais inclusivas. Além disso, o investimento em capacitação e formação continuada dos educadores é imprescindível, uma vez que a atuação de profissionais habilitados amplia a eficácia pedagógica do ambiente, ao promover atividades planejadas e adaptações que atendam às diferentes necessidades das crianças atendidas.

Nesse sentido, políticas públicas integradas, que envolvem a Secretaria de Educação e outros órgãos competentes, poderiam estabelecer diretrizes e alocação de recursos para a implementação de Parques Sensoriais em todas as unidades de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza. Ao divulgar esse projeto, acreditamos ser possível construir uma base sólida para uma educação mais inclusiva e acolhedora, favorecendo o desenvolvimento pleno das crianças e contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: **MEC**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Brasília: **MEC**, 2010.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.
Disponível: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: **CORDE**, 1994.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: **Mediação**, 2002.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade. 19 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2001.

MALAGUZZI, Loris. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: **Artmed**, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: **Summus Editorial**, 2015.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. 4 ed. Rio de Janeiro: **LTC**, 2010.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 5 ed. Rio de Janeiro: **LTC**, 2024.

VIGOTSKI, Lev S. A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 1984.

AVALIAÇÃO INTERATIVA: BASE PARA O PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO

Suzanli Estef¹

RESUMO

Com a política de Educação Inclusiva, a escola tem sido requisitada a elaborar diferentes estratégias de ensino e de avaliação para atender as demandas e responder à diversidade do alunado. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de avaliação num contexto de escolarização inclusivo, diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação de estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades ainda é um dos aspectos mais contraditórios do cenário educacional. Sobre o que se entende por avaliação, qual a sua finalidade no sistema escolar e as concepções docentes e de teóricos sobre essa temática, refletimos sobre uma avaliação processual e eficaz e de igual maneira, compreendemos que a proposta educacional vigente em nosso sistema de ensino é a Educação Inclusiva, construída como Política Educacional. Voltada para a diversidade do alunado essa proposta educacional no impulsiona há modificar as práticas pedagógicas e, consequentemente, as práticas avaliativas. Nesse sentido, encontramos um contraponto, pois a diversidade é realidade nas escolas de ensino comum, alunos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades estão presente com suas peculiaridades e o sistema de ensino segue engessado, com propostas educacionais para uma homogeneidade, que nunca existiu, sobretudo, nos tempos atuais. Fazer diferente é a única opção que o corpo docente possui, a fim de alcançar o processo de ensino/aprendizado para todos os alunos. A inclusão não deve permanecer no campo ideário, precisamos de novas práticas e planejamento para conduzir os alunos no campo educacional,

1 Professora adjunta da Faculdade de Educação EDU/UERJ - Departamento Educação Inclusiva e Formação Continuada e Professora do Programa de Pós-graduação PROPED/UERJ. suzanli_estef@hotmail.com

de maneira fidedigna, considerando uma educação contemporânea. Nesse sentido, propomos o PAA – Planejamento de Acessibilidade na Avaliação, a partir da lógica de AVI - Avaliação Interativa que considera a diversidade de aprendizados, a partir das peculiaridades e individualidades dos estudantes com Deficiência, TEA, Altas Habilidades. Proporcionando, através de novos arranjos, uma efetiva e real avaliação da aprendizagem, comparando-os ao seu próprio desenvolvimento e personalizando processos.

Palavras-chave: Avaliação – Acessibilidade – Inclusão – Público-alvo da Educação Especial

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva se tornou um princípio central nas políticas educacionais contemporâneas, destacando a necessidade de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade. No entanto, como apontam pesquisas (ESTEF, 2016; 2021), a prática avaliativa ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere a estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades. Nesse sentido, este texto tem como objetivo discutir a importância de uma Avaliação Interativa - AVI, que considere as singularidades de cada estudante e ofereça um planejamento acessível, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

A avaliação, tradicionalmente, é vista como um instrumento de mensuração do conhecimento. No entanto, Hoffmann (1994); Esteban (2000); Luckesi (2005); Vasconcelos (2014) enfatizam que a avaliação deve ser um processo contínuo, que respeite o desenvolvimento individual dos alunos. Este texto se propõe a apresentar como a Avaliação Interativa- AVI pode organizar, tanto o trabalho pedagógico, como especificamente o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação- PAA² (ESTEF, 2024).

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, considerando a especificidade da investigação, a qual pretendemos ir além da descrição de atividades voltadas para avaliação da aprendizagem de estudantes Público-alvo da Educação Especial. A pesquisa foi ancorada pelos pressupostos da pesquisa-ação que segundo Pimenta (2006), tem como princípio de que os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto.

No caso específico, a problemática é a necessidade de buscar alternativas pedagógicas para estudantes Público-alvo da Educação Especial com ênfase na avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa proposta envolve os componentes do Grupo de Pesquisa *Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação – LUPAA - PROPED/UERJ*³, alunos da Universidade

2 Segundo, Estef 2024, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA é um instrumento pedagógico para auxiliar o corpo docente a tornar os processos de avaliação acessíveis, potencializando e desenvolvendo as habilidades dos alunos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades.

3 O Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação é vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ e tem como missão pesquisar e desenvolver prá-

do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd / UERJ, como professores pesquisadores parceiros de outras instituições do Estado do Rio de Janeiro.

Através de um curso de formação docente inicial e continuada o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação- PAA foi validado e, está sendo implementado, em escolas no município de Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, a partir da lógica da Avaliação Interativa.

A partir da coleta dos dados e análise parcial, pode-se ter como resultado inicial que o PAA afetou de maneira positiva o modo pedagógico ao se pensar a avaliação, justamente por estar na lógica da Avaliação Interativa, conforme iremos dissertar adiante.

A Ideia da avaliação classificatória⁴ foi desconstruída como primordial e apresenta uma forma processual e qualitativa de tornar a avaliação acessível aos estudantes, tornando o processo de avaliar eficaz, principalmente quando diz a respeito aos estudantes Público-alvo da Educação Especial. Além disso, a Avaliação Interativa - AVI é um meio facilitador de compreender e organizar a prática e comprovar a eficácia do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, considerando a especificidade da investigação, a qual fomos além da descrição de atividades voltadas para avaliação da aprendizagem de estudantes Público-alvo da Educação Especial. A pesquisa foi ancorada pelos pressupostos da pesquisa-ação que segundo Pimenta (2006), tem como princípio de que os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto. No caso específico, a problemática é a necessidade de buscar alternativas de acessibilidade na avaliação do desempenho escolar para estudantes Público-alvo da Educação Especial.

Conforme destaca Thiollent (2011), a pesquisa-ação permite a concepção de estudos investigativos de finalidade prática e com a participação dos ato-

ticas na área da acessibilidade na avaliação, com foco na Educação Inclusiva. Além de promover a formação continuada de professores para atender a diversidade.

- 4 Segundo Libâneo (2002), avaliação classificatória tem como função raquear os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentado, de acordo com resultados de testes e outros instrumentos avaliativos.

res envolvidos. Os princípios dessa metodologia possibilitaram o encontro do melhor desenho para atingir os objetivos propostos para os sujeitos focais, no caso o estudante Público-alvo da Educação Especial. Tendo em vista os princípios da individualização com uso do PAA – Planejamento de Acessibilidade na Avaliação, que tem como base a Avaliação Interativa - AVI.

Este estudo foi realizado em curso de formação docente inicial e continuada, com o título: *Acessibilidade para Avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva*, tendo como carga horária 180 horas cada turma, que aconteceu durante os anos de 2023 e 2024, com as turmas 1, 2 e 3 respectivamente, com a participação total de 240 docentes/cursistas. Onde foram realizadas oficinas teóricas e práticas de formação para docentes tendo como tema principal a avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva e abordando conceitos sobre Inclusão, Avaliação, Desenho Universal na Aprendizagem, AVI - Avaliação Interativa e Acessibilidade.

Assim, cada cursista participante da formação docente, como cada estudante Público-alvo da Educação Especial, teve por meio de um estudo de caso, uma estratégia de interação durante o processo de avaliação que foi validada e acompanhada pela pesquisadora principal e a equipe do LUPAA.

De maneira esquemática, buscamos a elaboração dentro das espirais cíclicas de uma pesquisa-ação, que permite a tomada de decisões ao longo do processo investigativo (Adaptado de MASCARO, 2017):

Figura 1- Etapas cíclicas do estudo

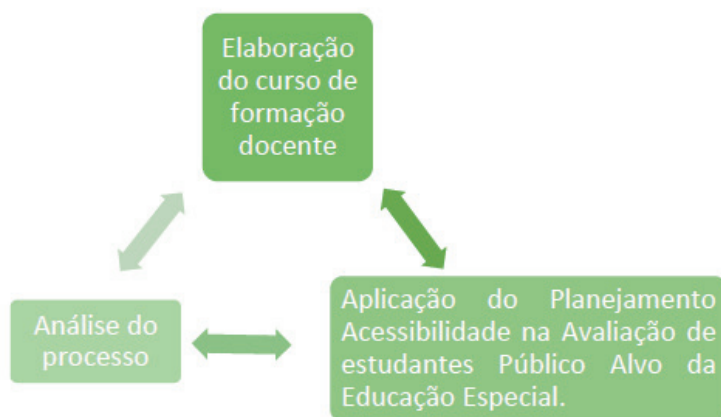
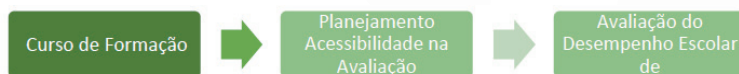


Figura 2- Sequência do estudo, considerando os pressupostos da Pesquisa-ação



Os dados foram coletados por meio de: gravação das aulas (parte teórica) do curso de formação, anotações reflexivas da pesquisadora e equipe em notas de campo, diário de campo (parte prática) dos cursistas e portfólios com atividades do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação. A cada etapa, no princípio cíclico, a pesquisa foi conduzida e reconduzida para atingir os objetivos propostos.

Para Franco (2008) o trabalho com as espirais cíclicas potencializa os mecanismos formadores implícitos na pesquisa-ação, pois a dinâmica destas espirais funciona como oportunidade de reflexão e avaliação das etapas do processo, tornando possível a autoformação e a formação coletiva dos envolvidos.

FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao privilegiar a metodologia Pesquisa-ação, quando a análise dos dados acompanhou cada fase do estudo, foi viável o acompanhamento da formação inicial e continuada dos cursistas, bem como a elaboração e aplicação de Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA aos estudantes Público-alvo da Educação Especial, com base na Avaliação Interativa - AVI.

Para tanto a proposta formativa foi montada em 2 (dois) momentos, a saber uma primeira etapa teórica, com os conteúdos da Avaliação Interativa para elaboração do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA tendo ênfase na individualização do processo de ensino/ aprendizado. Na segunda etapa prática, os cursistas elaboraram e aplicaram o PAA, sendo feita uma articulação entre a equipe da pesquisa com os cursistas ao longo de todo o processo de aplicação.

Com base nos dados, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação-PAA foi continuamente reavaliado, assim como as escolhas para interação metodológica. A intenção foi contribuir com uma apresentação de relatório do estudo, com apresentação das melhores práticas e com parâmetros de acessibilidade para uma avaliação do desempenho escolar de alunos Público-alvo da Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

• AVALIAÇÃO QUALITATIVA PROCESSUAL

A avaliação é indispensável a atividade humana, quando avaliamos emitimos um juízo de valor, uma interpretação sobre a importância ou qualidade de ideias, de trabalhos, situações, métodos; enfim traçamos um olhar sobre o que está sendo avaliado. Sendo entendida como um processo contínuo, a avaliação pode favorecer a escolarização de estudantes e a construção dos conhecimentos.

Com base em nossos estudos, entendemos a avaliação como um processo longitudinal. Um ponto de partida indagação sobre o progresso acadêmico que o estudante apresenta e que o desenvolvimento/ intervenção do professor deve favorecer dali para frente (ESTEF, 2016). A avaliação deve ocorrer consecutivamente e não em momentos estanques, em situações isoladas, como a realização de provas e testes. Pois, na perspectiva processual avaliar não se limita em aferir conhecimento através de notas e, sim, é considerada elemento do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a questão essencial não consiste em determinar se o estudante deve receber esta ou aquela nota, considerado o fator determinante do grau de aprendizagem do estudante, e sim, ponderar que as atividades avaliativas são elementos auxiliares na prática pedagógica indicando ao docente como melhor direcionar o ensino.

Em outras palavras, esta concepção não está focada no produto final, na nota ou conceito, mas no desenvolvimento processual do estudante. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.55), O processo de avaliação deve ocorrer de maneira “[...]contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”.

Portanto, a avaliação como processo caracteriza-se pelo olhar contínuo na intenção de aprimoramento dos estudantes, visando o seu desenvolvimento global. Logo, não pode ser só uma medida quantitativa de aspectos isolados.

• ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com a política de Educação Inclusiva, a escola tem sido requisita da a elaborar diferentes estratégias de ensino e de avaliação para atender as demandas

e responde responder a diversidade do alunado. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de avaliação no contexto de escolarização inclusiva (BRASIL, 2008), diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação de estudantes Público-alvo da Educação Especial, continua um dos aspectos mais contraditórios do cenário educacional.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Elaboradas no ano de 2001, definem a avaliação do desempenho escolar como um,

processo permanente de análise das variáveis porque interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (BRASIL, 2001, p.34).

Conforme lembram Pletsch e Braun (2008, p.1) “[...]uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum de ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.” Para tal, é preciso que os envolvidos no processo de ensino desses alunos conheçam suas características de aprendizagem, traçando objetivos para que estimulem seu desenvolvimento e suportes estratégicos que facilitem sua escolarização.

Conforme já discutido, o modelo de avaliação de aprendizagem está incorporado às práticas pedagógicas e a escolha de determinadas metodologias, recursos e materiais pedagógicos, os quais podem favorecer ou desfavorecer o processo de inclusão. Para a operacionalização da Educação Inclusiva, A escola precisa adotar uma postura transformadora, ressignificando suas concepções em relação ao currículo, ao projeto político pedagógico e, consequentemente, a ação de avaliar.

Entendemos assim, que a educação inclusiva demanda inevitavelmente que se adote a perspectiva de acessibilidade na avaliação. Entretanto, é importante destacar porque não se trata somente da adaptação de recursos pedagógicos ou a flexibilização do tempo espaço de realização das provas. A concepção da organização didática, do planejamento dos conteúdos curriculares e a elaboração momento devem considerar as características particulares do estudante, oferecendo todo o suporte necessário para tal demanda.

É interessante observar que individualizar o ensino e os procedimentos avaliativos, não significa privilegiar um aluno em detrimento de outro. Sem incorporada a dinâmica da turma, e torna-se uma prática favorecedora para todos.

Consideramos que a acessibilidade na avaliação, sobretudo se incorporada a um esquema de individualização do ensino e propicia condições para que os estudantes Público-alvo da Educação Especial que possam demonstrar seu aprendizado.

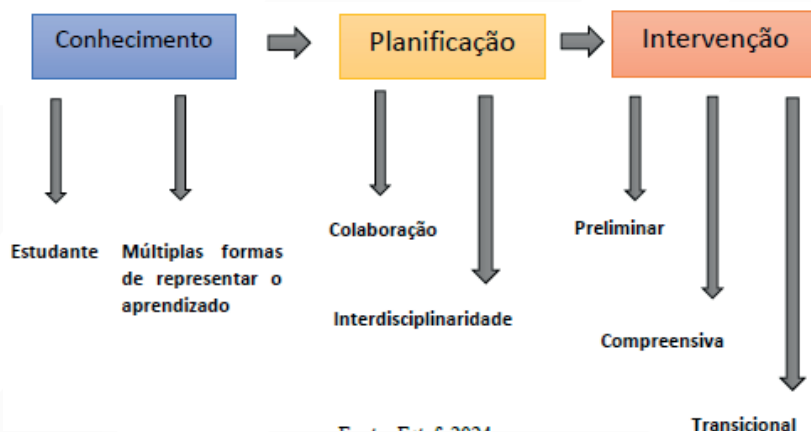
A equipe escolar deve assumir uma postura dinâmica de acompanhamento do registro avaliativo no sentido de reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas de desenvolvimento, sempre tendo como parâmetro o currículo do seu ano escolar.

• AVALIAÇÃO INTERATIVA – AVI

Conceitualmente, a AVI considera a diversidade de aprendizados, a partir das peculiaridades e individualidades dos estudantes com Deficiência, TEA e Altas Habilidades. Proporcionando, através de novo arranjos, uma efetiva e real avaliação da aprendizagem, comparando-os ao seu próprio desenvolvimento e personalizando processos.

A Avaliação Interativa (AVI) representa uma abordagem inovadora e dinâmica no campo da educação, caracterizada pela interação constante entre educadores e alunos. Essa metodologia se fundamenta em três pontos cruciais: conhecimento, planificação e intervenção.

Quadro 1 – Avaliação Intrativa



Fonte: Estef, 2024.

A compreensão dessas dimensões é essencial para promover um processo educativo e, conseqüentemente avaliativo, inclusivo.

• **AVALIAÇÃO INTERATIVA:** CONHECIMENTO, PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

1. Conhecimento

O primeiro pilar da AVI é o conhecimento, que se refere à compreensão do contexto educacional, das necessidades dos alunos e das práticas pedagógicas. Para que a avaliação seja verdadeiramente interativa, é fundamental que os educadores conheçam não apenas o conteúdo que estão ensinando, mas também as particularidades de cada aluno e como esse aluno expressa seu aprendizado. Isso envolve um entendimento profundo das diferentes formas de aprendizagem e das particularidades que cada estudante pode apresentar.

Esse conhecimento é adquirido através da observação, do diálogo e do feedback contínuo dos alunos, bem como a consulta constante ao Planejamento Educacional Individualizado. Ao compreender as singularidades de seus alunos, os educadores estão melhor preparados para criar um ambiente de aprendizado que respeite e valorize essa diversidade.

2. Planificação

A planificação é o segundo pilar da AVI e refere-se à organização das estratégias de ensino e avaliação. Com base no conhecimento adquirido sobre os alunos, os educadores podem elaborar planos de aula e avaliações que sejam inclusivas e acessíveis. A planificação envolve a criação de um roteiro que considera os objetivos de aprendizado, os métodos de ensino e as formas de avaliação que se alinham às necessidades de cada aluno.

Nesse contexto, o planejamento deve ser flexível e acessível, permitindo ajustes conforme as respostas dos alunos e os resultados obtidos. A inclusão de diferentes formatos de avaliação é essencial para atender à diversidade de estilos de aprendizagem e proporcionar oportunidades para que todos os alunos demonstrem seu conhecimento.

3. Intervenção

A intervenção é o terceiro pilar da AVI e é dividida em três categorias: intervenção preliminar, compreensiva e transicional.

- Intervenção Preliminar: Essa fase ocorre antes da aplicação das avaliações e é focada na identificação das necessidades dos alunos. Com base no conhecimento adquirido, os educadores podem realizar intervenções que preparem os alunos para o processo de avaliação, como o fornecimento de recursos adicionais, adequações curriculares e apoio emocional.
- Intervenção Compreensiva: Nesta fase, a intervenção ocorre durante a aplicação das avaliações. Os educadores observam e interagem com os alunos, ajustando as estratégias de ensino e avaliação em tempo real. Essa abordagem permite que os professores identifiquem dificuldades e ofereçam suporte imediato, promovendo um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expressar seu conhecimento.
- Intervenção Transicional: Após as avaliações, a intervenção transicional foca no uso dos resultados para promover o aprendizado contínuo. Os educadores analisam os dados obtidos, discutem sobre os desempenhos e planejam as próximas etapas de ensino com base nas informações coletadas. Essa fase é essencial para garantir que a avaliação não seja um fim em si mesma, mas sim um meio para promover o crescimento e a melhoria contínua dos alunos.

A Avaliação Interativa, ao integrar os três pilares fundamentais — conhecimento, planificação e intervenção — oferece uma abordagem holística e inclusiva para a avaliação educacional. Ao focar nas singularidades dos alunos e na interação contínua entre educadores e estudantes, a AVI transforma a avaliação em um processo colaborativo que não apenas mede o conhecimento, mas também promove o aprendizado e o desenvolvimento contínuo. Essa abordagem é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Tendo como objetivo organizar, tanto o trabalho pedagógico, como, especificamente, o planejamento da avaliação; a AVI convida o corpo docente não

optar unicamente pelo método de avaliação pontual, com a utilização de instrumentos tradicionais (provas, testes...) e, sim, optar por elaborar um planejamento de acessibilidade direcionado e sistematizado.

• **AValiação INTERATIVA:** PREMISSA PARA O PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO

A Avaliação Interativa (AVI) e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) são abordagens que se complementam e se reforçam no objetivo de promover uma educação inclusiva e de qualidade. A associação entre seus fundamentos é crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham oportunidades equitativas de aprendizado e avaliação.

Aqui estão os principais pontos dessa associação:

- **Foco na Diversidade de Aprendizados**

Avaliação Interativa: A AVI reconhece e valoriza a diversidade das necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Ela promove práticas em que cada aluno pode expressar seu conhecimento de maneira que se alinhe com suas singularidades.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA é estruturado com a finalidade de garantir que as avaliações sejam acessíveis a todos os alunos, levando em conta suas individualidades. Esse documento busca registrar as práticas avaliativas às diferentes formas de aprender, assegurando que cada aluno possa participar plenamente.

- **Processo Dinâmico e Contínuo**

Avaliação Interativa: A AVI enfatiza a importância de um processo avaliativo dinâmico, onde a interação entre educadores e estudantes ocorre continuamente. Essa abordagem permite ajustes em tempo real, promovendo um aprendizado ativo.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA é concebido como um documento vivo, que deve ser revisado com base nas experiências e feedback dos alunos. Essa flexibilidade é essencial para a eficácia da avaliação, permitindo que as estratégias sejam ajustadas conforme necessário para atender às demandas do grupo.

- **Planejamento e Estratégias Inclusivas**

Avaliação Interativa: A AVI requer um planejamento cuidadoso que inclua diferentes métodos e formatos de avaliação. A variedade de estratégias avaliativas é fundamental para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA orienta os educadores na elaboração de um planejamento que considera as diversas formas de avaliação, assegurando que estas sejam realmente acessíveis. O uso de ferramentas e acessibilidade específicas é promovido, permitindo que os alunos demonstrem seu aprendizado de maneira adequada. E, através do PAA, fique registrado.

- **Intervenções e Suporte Personalizado**

Avaliação Interativa: A intervenção é uma parte essencial da AVI, que, conforme já explicitado acima, se divide em intervenções preliminares, compreensivas e transicionais. Isso garante que os educadores possam oferecer suporte específico antes, durante e após a avaliação.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA também enfatiza a importância de intervenções personalizadas, proporcionando aos educadores diretrizes para implementar estratégias que ajudem a preparar os alunos, oferecer apoio durante o processo avaliativo e planejar ações futuras com base nos resultados obtidos.

- **Desenvolvimento e Aprendizagem Contínua**

Avaliação Interativa: A AVI foca não apenas na mensuração do conhecimento, mas no desenvolvimento contínuo dos alunos. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta de aprendizado que contribui para o crescimento.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA está alinhado a essa visão, pois seu objetivo é criar um planejamento que favoreçam o aprendizado contínuo. Ele orienta os educadores a utilizarem os resultados da avaliação para planejar ações que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

A associação entre os fundamentos da Avaliação Interativa e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo. Juntos, essas abordagens garantem que a avaliação seja um processo dinâmico, acessível e centrado no aluno, promo-

vendo a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Essa integração é um passo fundamental em direção a uma educação que realmente atenda às necessidades de cada estudante, assegurando que todos tenham a oportunidade de aprender e prosperar.

Quadro 2 - Descrição dos pontos fundamentais da AVI

AVI – Avaliação Interativa	
1. Conhecimento	
1.1 - Estudante	Descrever características pertinentes do estudante, que venha contribuir para o alcance do objetivo; Características que tenham relação ao objetivo selecionado.
1.2 - Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos. Possibilidades que o aluno tem no seu processo de ensino e aprendizado.	Descrever as estratégias de ensino que serão utilizadas para apresentar os conteúdos/propostas educacionais aos estudantes. Assim como podem ser usados em seu processo avaliativo. Ex: materiais concretos, dinâmicas de grupo, músicas, vídeos, imagens, mídias diversas, jogos etc.
2. Planificação	
2.1 – Colaboração/ Interdisciplinaridade	Descrever como a equipe pedagógica irá colaborar com o planejamento e prática da avaliação – Trabalho Colaborativo.
3. Intervenção	
3.1 - Preliminar	Necessidades e potencialidades do estudante. Exemplo: O que ela já sabe fazer e onde precisa chegar.
3.2 - Compreensiva	Compreender e descrever qual o percurso pedagógico o aluno deverá ser direcionado ou que o próprio tenha apontado.
3.3 - Transicional	Resultados da avaliação de acordo com o objetivo traçado.

Fonte: Estef, 2024

Quadro 3 - Modelo do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação com base na Avaliação Interativa

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO - PAA	
1. Identificação do Estudante	
Nome:	
Idade:	
Ano de escolaridade:	
Atendimento Educacional Especializado () SIM () Não () Sala de recurso () Agente de apoio à inclusão () Bidôncia () Outros _____	
2. Equipe Pedagógica	
Descrever quem está envolvido com o processo de escolarização do estudante. Exemplo: Profº regente da turma e/ou profº especialista; profº da sala de recurso; agente de apoio.....	
3. Objetivos para avaliação	
Descrever quais objetivos para a avaliação – o que vai ser avaliado. Exemplo: O objetivo está relacionado a algum conteúdo de matemática e/ou língua portuguesa ou atividade de vida diária.....	
4. Conhecimento:	
4.1 - Estudante Descrever características pertinentes do estudante, que venha contribuir para o alcance do objetivo; Características que tenham relação ao objetivo selecionado.	
4.2 – Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos Possibilidades que o aluno tem no seu processo de ensino e aprendizado e Descrever as estratégias de ensino que serão utilizadas para apresentar os conteúdos/propostas educacionais aos estudantes. Assim como podem ser usados em seu processo avaliativo. Ex: materiais concretos, dinâmicas de grupo, músicas, vídeos, imagens, mídias diversas, jogos etc.	
5. Planificação (Colaboração – Interdisciplinaridade)	
Descrever como a equipe pedagógica irá colaborar com o planejamento e prática da avaliação – Trabalho Colaborativo.	
6. Intervenção	
6.1 - Preliminar: Necessidades e potencialidades do estudante. Exemplo: O que ela já sabe fazer e onde precisa chegar.	
6.2 - Compreensiva: Compreender e descrever qual o percurso pedagógico o aluno deverá ser direcionado ou que o próprio tenha apontado.	
6.3 - Transicional: Resultados da avaliação de acordo com o objetivo (item 3)	
7. Observações / apontamentos	
Qualquer informação que julgar importante ou desejar sinalizar.	

Fonte: ESTEF, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicaram que, embora os educadores reconheçam a importância da inclusão, muitos enfrentam dificuldades na implementação de práticas avaliativas que atendam à diversidade. A maioria dos docentes se sentes inseguros em relação a como avaliar adequadamente alunos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades.

Porém os educadores compreenderam que a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, e não apenas um momento de aplicação de testes Estef (2016). Corroborando com essa perspectiva, Estef (2021) também destaca que a avaliação deve considerar as particularidades de cada aluno, permitindo um acompanhamento mais próximo de seu desenvolvimento.

A proposta do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação com base na Avaliação Interativa, foi bem recebida pelos educadores, que perceberam a possibilidade de reestruturar suas práticas avaliativas. A Avaliação Interativa, que propõe uma comunicação constante entre educador e estudante, permite que o professor torne acessível estratégias de ensino e avaliação, levando em conta o progresso individual.

A Avaliação Interativa se mostra como uma alternativa viável para promover uma o processo de avaliação acessível. Ao considerar as particularidades de cada aluno, os educadores podem desenvolver práticas avaliativas que realmente reflitam o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes. O PAA, associado à lógica da Avaliação Interativa, representa um documento de registro significativo em direção a um sistema educacional mais inclusivo, justo e um instrumento auxiliador a práticas docentes.

E, por fim, é fundamental que as instituições de ensino invistam na formação contínua de seus educadores, proporcionando-lhes ferramentas e conhecimentos que permitam a implementação de práticas avaliativas inovadoras. A inclusão deve ser uma realidade e não apenas um ideal; para isso, é necessário um comprometimento coletivo em busca de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e avaliativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.

ESTEBAN, Maria. Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria. Tereza. (Org.) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A. P.7-28, 2000.

ESTEF, S. *Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidade educacionais especiais: sob a ótica docente.* 2016.144fls. Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

_____. Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada. 2021. 134f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

_____. Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos / Suzanli Estef, Annie Gomes Redig. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

FRANCO, M. A. R. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação.* p. 103-138.v.01. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 12. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática:** velhos e novos temas. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCARO, C. A. A. de C. O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.;

FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em Educação*: alternativas investigativas com objetos complexos. p. 25-64. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLESCTH, Patricia; BRAUN Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**, Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect, v. 2, n.2, maio/ago. 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Celso. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In FERNANDES, Cláudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo:Cortez, 2014. p. 17-56.

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO PEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE AÇÃO SOCIAL NA CIDADE DE MANAUS

Débora Duarte da Cunha de Oliveira¹
Aldeneia Soares da Cunha²

RESUMO

Em 2023, iniciou-se o programa de Acompanhamento Terapêutico Pedagógico em uma comunidade na zona Centro-Sul de Manaus, por meio da Pastoral Social. Este trabalho voluntário foi conduzido inicialmente por uma psicóloga infantil, para atender crianças com dificuldades escolares e comportamentais provenientes de famílias de baixa renda, que não tinham recursos para contratar especialistas. O objetivo geral foi avaliar os impactos do programa no desenvolvimento educacional e emocional das crianças atendidas, especificamente buscou-se identificar a melhorias nas habilidades de socialização, de aprendizagem e bem-estar emocional, bem como, apresentar as atividades que mais surtiram efeito positivo. Para tanto, utilizou-se como metodologia uma abordagem mista de pesquisa, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Os métodos quantitativos incluíram a aplicação de questionários estruturados a pais e professores, antes e após a participação no programa, para medir mudanças nos comportamentos e habilidades. Além disso, foram utilizadas escalas padronizadas para avaliar aspectos específicos como habilidades sociais, desempenho acadêmico e bem-estar emocional. O método qualitativo se deu por meio das observações diretas durante as atividades pedagógicas e terapêuticas. As observações diretas permitiram avaliar o engajamento e a interação das crianças durante as atividades, além de identificar as estratégias e atividades que mais contribuíram para os resultados positivos. O programa mostrou-se eficaz em

1 Mestre pelo curso de Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM- AM, de.nogueira.psi@gmail.com;

2 Doutora pelo curso de Ciência da Educação da Universidade de São Paulo – USP- SP, soarea.cunha@gmail.com;

proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento das habilidades educacionais e sociais das crianças. Contribuiu significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando as crianças a lidar com suas emoções e melhorar a convivência escolar. Avaliações indicam melhorias notáveis no comportamento, nas habilidades de socialização e no desempenho acadêmico das crianças, reforçando a necessidade de continuidade e expansão do programa para alcançar mais famílias em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Apoio psicopedagógico, Educação especial, Atividades interdisciplinar, Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

Em 2023, iniciamos nossa participação na Pastoral Social, de uma comunidade católica, na zona Centro-Sul de Manaus, com a implementação do programa de Acompanhamento Terapêutico Pedagógico (ATP), direcionado a crianças com dificuldades escolares e comportamentais. Este trabalho voluntário, inicialmente conduzido por uma psicóloga infantil, teve como objetivo fornecer apoio psicológico e pedagógico a crianças com dificuldades de socialização e aprendizagem. Devido ao aumento da demanda e problemas de espera, a psicóloga integrou duas pedagogas ao programa. Juntas, elas criaram um espaço com atividades psicopedagógicas, visando não apenas reduzir o tempo ocioso e a agitação das crianças em espera, mas também promover um desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

A importância de intervenções terapêuticas e pedagógicas em crianças com dificuldades escolares e comportamentais é amplamente discutida na literatura acadêmica. Estes programas são essenciais para abordar as barreiras que crianças em situação de vulnerabilidade enfrentam, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para um desenvolvimento saudável e integral.

As intervenções psicopedagógicas combinam estratégias educativas e psicológicas para apoiar o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Smith, 2017). Estas intervenções visam não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também promover habilidades sociais e emocionais que são fundamentais para o bem-estar geral das crianças. Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento cognitivo das crianças é fortemente influenciado pelas interações sociais e pelo ambiente de aprendizagem. Assim, criar espaços que favoreçam essas interações é crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Para Gatti (apud Guará, p. 16), “A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial”.

A necessidade de programas como o ATP se justifica pela falta de recursos e acesso a serviços especializados por parte de famílias de baixa renda. Sem intervenções adequadas, essas crianças podem perpetuar ciclos de dificuldades acadêmicas e emocionais, o que pode impactar negativamente seu futuro. O atendimento psicológico e o suporte psicopedagógico visam preencher essa lacuna, promovendo um desenvolvimento mais saudável e integral.

Os diagnósticos realizados pela psicóloga estavam pautados na referência de Alícia Fernandez (1991, p 24) “[...] nutrir-se da tarefa de diagnosticar é reconhecer-nos pequenos ante a grandeza e a complexidade que o outro nos oferece. Nosso papel é uma superfície para que a pessoa atendida, desde o primeiro momento, possa ir encontrando-se para além do sintoma que o traz a consulta e para além do alcance do nosso próprio olhar”. Com esse pensamento, e com os diagnósticos realizados, tínhamos na sala crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), dificuldades de aprendizagem, dificuldades de linguagem e crianças em processos de depressão.

Para monitorar e aprimorar os resultados do programa, as profissionais envolvidas implementaram um projeto paralelo para avaliar o impacto do Acompanhamento Terapêutico Pedagógico (ATP) nas habilidades de socialização das crianças. Especificamente, o estudo visou identificar melhorias no desempenho acadêmico e medir o bem-estar emocional antes e após a participação no programa. Além disso, buscou-se identificar as atividades e estratégias que mais contribuíram para os resultados positivos.

Para alcançar esses objetivos, foi adotada uma abordagem mista de pesquisa, combinando métodos quantitativos e qualitativos. Nos métodos quantitativos, questionários estruturados foram aplicados a pais e professores antes e após a participação no programa para medir mudanças nos comportamentos e habilidades das crianças. Além disso, escalas padronizadas avaliaram aspectos específicos como habilidades sociais, desempenho acadêmico e bem-estar emocional. Nos métodos qualitativos, observações diretas durante as atividades pedagógicas e terapêuticas permitiram avaliar o engajamento e a interação das crianças. Essas observações ajudaram a identificar as estratégias e atividades que mais contribuíram para os resultados positivos.

Os resultados indicam que o programa ATP teve um impacto significativo no desenvolvimento das crianças. As avaliações revelaram melhorias notáveis no comportamento, nas habilidades de socialização e no desempenho acadêmico. As observações qualitativas destacaram que atividades interativas e lúdicas foram especialmente eficazes, promovendo maior engajamento e interação entre as crianças. Escalas padronizadas mostraram avanços consistentes em bem-estar emocional, reforçando a eficácia das intervenções terapêuticas e pedagógicas.

O programa de Acompanhamento Terapêutico Pedagógico demonstrou ser uma intervenção eficaz para melhorar as condições educacionais e emocio-

nais de crianças em situação de vulnerabilidade na zona Centro-Sul de Manaus. Ao proporcionar suporte especializado, o programa ajudou a mitigar dificuldades escolares e comportamentais, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado. As melhorias observadas nas habilidades de socialização, desempenho acadêmico e bem-estar emocional reforçam a necessidade de continuidade e expansão do programa para alcançar mais famílias necessitadas. A continuidade desse trabalho é crucial para oferecer oportunidades educacionais equitativas e promover a inclusão escolar, beneficiando as crianças em sua totalidade.

METODOLOGIA

Nossa principal preocupação não era apenas diagnosticar as crianças, mas atender às suas necessidades para que elas apresentassem resultados positivos na escola e em casa. Por isso, na primeira consulta era realizado anamnese com os pais, identificando os problemas iniciais. A anamnese é crucial para coletar informações detalhadas sobre a história de desenvolvimento da criança, seu comportamento, habilidades sociais, desempenho escolar, rotina e hábitos, saúde geral e ambiente familiar. Um dos problemas mais evidentes era que os pais estavam angustiados, sem saber o que fazer, já tinham trocado de escola algumas vezes e, em casa, o comportamento com os irmãos era marcado por brigas e discussões. Eles próprios também precisavam de ajuda.

Ficou acordado com os pais que, uma vez por mês, seria realizada orientação parental. Além de oferecer suporte aos pais, esses encontros serviriam para coletar dados sobre o atendimento terapêutico-pedagógico. Pequenos questionários eram aplicados em cada encontro e relatos sobre o comportamento das crianças eram ouvidos durante essas sessões. Os relatos dos pais são uma fonte valiosa de dados para a avaliação e intervenção terapêutica com crianças. Eles forneceram uma visão detalhada e contextualizada das experiências diárias e dos desafios enfrentados pela criança, que muitas vezes não são capturados em avaliações clínicas.

Segundo Brazelton e Greenspan (2002), os pais são observadores consistentes e contínuos do comportamento de seus filhos, oferecendo insights valiosos que podem orientar o trabalho dos profissionais de saúde e educação. Esses relatos ajudam a entender melhor o desenvolvimento e as necessidades específicas da criança, permitindo uma abordagem mais personalizada e eficaz na intervenção. Envolver os pais no processo de coleta de dados por meio de

relatos fortaleceu a colaboração entre a equipe terapêutica e as famílias. Isso também ajudou a empoderar os pais, tornando-os parte ativa do processo de intervenção e aumentando a probabilidade de sucesso das estratégias adotadas.

Os pais, atuando como co-terapeutas nas intervenções de seus filhos, proporcionam uma evolução no desenvolvimento integral da criança. A orientação parental vem sendo utilizada para os pais assumirem o papel de agentes centrais de transformação, arquitetando e administrando o meio de desenvolvimento da criança. Caminha (2011) afirma que, quando a orientação parental é utilizada no tratamento de problemas comportamentais, como pirraça, violência e indisciplina excessiva, promove reflexos positivos na vida da família em geral. Os pais são elementos importantes para o desenvolvimento saudável da criança. Com a orientação parental, objetiva-se desenvolver nos pais um padrão comportamental do Estilo Parental Básico Competente. De acordo com Berg (2016), esse estilo parental promove muito afeto, uma disciplina moderada, baseada no diálogo, com uma comunicação efetiva e assertiva entre pais e filhos, e altas expectativas em relação à maturidade dos filhos. Esses achados permitem inferências, primeiramente, na área dos comportamentos socioafetivos e, por consequência, no desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

Os questionários aplicados aos pais também facilitaram a obtenção de informações específicas e quantitativas sobre aspectos particulares do desenvolvimento e comportamento das crianças. Outro procedimento realizado fora as observações na sala terapêutica, a observação em uma sala terapêutica é fundamental para compreender as interações e comportamentos das crianças em um ambiente controlado e estruturado. Ela permitiu aos profissionais identificar padrões de comportamento, avaliar progressos e ajustar intervenções conforme necessário. Segundo Souza (2010), a observação direta possibilita um entendimento mais profundo do comportamento e das necessidades da criança, além de facilitar a identificação de fatores que podem influenciar seu desenvolvimento. Isso resultou em intervenções mais eficazes.

Além da observação direta, foram utilizadas escalas padronizadas para avaliar aspectos específicos como habilidades sociais, desempenho acadêmico e bem-estar emocional. Estas escalas são ferramentas valiosas para quantificar e analisar características específicas do desenvolvimento da criança, permitindo intervenções mais direcionadas e eficazes. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), o uso de escalas padronizadas é essencial para uma avaliação objetiva e sistemática das habilidades sociais, contribuindo para um planejamento mais

preciso das intervenções. Araujo e Loureiro (2009) destacam que essas ferramentas são cruciais para identificar e acompanhar problemas emocionais e de desempenho acadêmico.

O SNAP-IV foi uma das escalas utilizadas para o rastreio de características de desatenção e hiperatividade. É amplamente reconhecida e validada como uma das principais ferramentas para a identificação de características comportamentais de hiperatividade e desatenção, proporcionando uma avaliação estruturada e objetiva dos sintomas associados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De acordo com Matos et al. (2006, p. 290), “nas últimas décadas, a crescente necessidade de padronização de critérios diagnósticos, tanto na clínica quanto na pesquisa, na área da psiquiatria e da saúde mental, tornou os instrumentos de avaliação ferramentas indispensáveis para ambos os campos”. Segundo os autores, existem vários questionários que utilizam os critérios do DSM-IV para rastrear, avaliar a gravidade e a frequência dos sintomas, e acompanhar o tratamento, os quais podem ser respondidos por pais e/ou professores. No entanto, esses autores alertam que as avaliações devem ser realizadas em diferentes ambientes e por diferentes observadores. Dessa forma, foram considerados diversos contextos, como a casa, a escola e a sala de atendimento terapêutico-pedagógico.

A escala SNAP-IV é de grande importância por diversos motivos. Primeiramente, ela fornece um método padronizado para a avaliação de comportamentos, garantindo consistência e confiabilidade nos resultados. Isso é essencial para assegurar que as avaliações sejam uniformes e precisas, independentemente de quem as realize. Além disso, facilita a identificação precoce dos sintomas de hiperatividade e desatenção. A detecção antecipada desses sinais permite a implementação de intervenções mais eficazes, contribuindo para um melhor manejo dos sintomas e evitando o agravamento dos problemas comportamentais.

A SNAP-IV também permite o monitoramento contínuo dos sintomas e ajuda a avaliar a eficácia das intervenções e tratamentos implementados. Isso é crucial para ajustar as abordagens terapêuticas conforme necessário e garantir que as estratégias adotadas estejam realmente beneficiando a criança. A inclusão de observações de pais e professores na avaliação proporciona uma visão abrangente do comportamento da criança em diferentes contextos, como em casa e na escola. Esse engajamento dos principais cuidadores é fundamental para uma avaliação mais completa e precisa. Portanto, a SNAP-IV é uma ferramenta

essencial para a identificação e manejo de características comportamentais de hiperatividade e desatenção. Sua utilização promove uma abordagem mais precisa e eficaz no tratamento do TDAH, beneficiando tanto os profissionais de saúde quanto as crianças e suas famílias.

Além do SNAP-IV, foram utilizados testes psicológicos, que visam identificar, descrever, qualificar e mensurar características psicológicas. Esses testes utilizam procedimentos sistemáticos de observação e descrição do comportamento humano em suas diversas formas de expressão, sendo considerados fontes fundamentais de informações nos processos de avaliação psicológica (CFP, 2018). Os testes utilizados foram a Bateria Psicológica para a Avaliação da Atenção (BPA) e a SSR2 (Escala de Responsabilidade Social).

A Bateria Psicológica para a Avaliação da Atenção é um instrumento psicométrico projetado para avaliar vários aspectos da atenção, para aferir a capacidade geral de atenção, realizando uma avaliação específica em três tipos de atenção: alternada, dividida e concentrada. O BPA também desempenha um papel crucial na intervenção e reabilitação. Os resultados obtidos podem orientar programas de intervenção destinados a melhorar a atenção em indivíduos com dificuldades específicas, oferecendo informações detalhadas sobre a capacidade de atenção de uma pessoa e facilitando intervenções mais precisas e eficazes (RUANDA, 2013).

A Escala de Responsabilidade Social (SSR2) é um teste psicológico desenvolvido para avaliar a responsabilidade social de indivíduos em diversos contextos, incluindo escolar, profissional e comunitário. É fundamental para a identificação de comportamentos, permitindo a detecção de níveis de responsabilidade social em indivíduos. Abrange comportamentos pró-sociais e antissociais, sendo crucial para a implementação de intervenções psicológicas eficazes e o desenvolvimento de programas voltados para a melhoria comportamental. É utilizada no diagnóstico de transtornos comportamentais onde a responsabilidade social é comprometida, como no transtorno de conduta, TEA, entre outros. Auxilia os profissionais da área a entenderem melhor os desafios enfrentados pelos indivíduos, possibilitando intervenções mais direcionadas e efetivas (CONSTANTINO, 2012).

A EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO VOLUNTÁRIO: DA SALA PEDAGÓGICA À SALA TERAPÊUTICA

Em 2023, uma psicóloga voluntariou-se para realizar atendimentos a crianças em uma pastoral social da Igreja Católica, localizada na zona centro-sul da cidade de Manaus. A pastoral social desempenha um papel crucial nas comunidades carentes, articulando a fé com ações concretas de solidariedade, justiça e transformação social. Com a promoção da dignidade humana como um de seus pilares, visando garantir que todos os membros da comunidade, especialmente os mais vulneráveis, tenham suas necessidades básicas atendidas e seus direitos respeitados, oferecendo assistência a pessoas em situação de pobreza, marginalização ou exclusão social.

Além disso, a pastoral social promove a educação e a conscientização sobre questões sociais, ensinando os valores cristãos de justiça, paz e caridade. Por meio de programas educacionais e campanhas, incentiva a comunidade a refletir sobre a realidade social e a agir de maneira responsável e solidária. Outro aspecto importante é a ação transformadora. A pastoral social visa transformar estruturas injustas da sociedade, promovendo mudanças que beneficiem o bem comum. Isso pode incluir ações de advocacia, projetos de desenvolvimento comunitário e colaboração com outras organizações e movimentos sociais.

A assistência e a solidariedade também são fundamentais. A pastoral social oferece apoio direto às pessoas em necessidade, seja por programas de alimentação, vestuário, saúde, educação ou acolhimento. Mobiliza recursos e voluntários para proporcionar ajuda concreta e imediata aos necessitados.

Nesta pastoral, os voluntários em 2023 consistiam em psicólogos, nutricionistas, assistente social, médico cardiologista, além de entrega de cestas básicas diárias a famílias cadastradas neste acolhimento, cursos promovidos em parceria com empresas profissionalizantes.

A psicóloga realizava atendimentos todas as sextas-feiras, juntamente com um médico cardiologista. Os pais buscavam o atendimento psicológico infantil devido à incapacidade de proporcionar tratamento adequado aos seus filhos, já que a rede pública de saúde não consegue atender plenamente a demanda por diagnóstico e intervenção psicológica infantojuvenil.

Entretanto, a situação revelou-se desafiadora. No mesmo horário, havia atendimento cardiológico, e a sala de espera compartilhada tornava-se um ambiente de inquietação e ansiedade para os pequenos pacientes. Embora os

pais fossem orientados sobre as consultas previamente agendadas, muitos chegavam cedo com medo de perder a vaga, resultando em um período de espera excessivo para as crianças. Estas ficavam agitadas e impacientes, transformando a sala de espera em um espaço de correria. A psicóloga atendia cerca de seis crianças, começando às 13h, com cada consulta durando entre 30 e 40 minutos. Algumas crianças chegavam a esperar a tarde inteira, com a última consulta sendo realizada por volta das 19h.

Percebendo a necessidade de uma solução, a psicóloga decidiu implementar uma sala com atividades pedagógicas, visando transformar a espera em um momento produtivo e agradável para as crianças. Para concretizar essa ideia, ela contou com o apoio de duas pedagogas que se voluntariaram prontamente. Juntas, desenvolveram um espaço lúdico e educativo, onde as crianças poderiam se engajar em diversas atividades enquanto aguardavam a consulta.

Esse novo ambiente transformou a dinâmica da espera. Em vez de inquietação, a sala de atividades pedagógicas se tornou um local de aprendizado e diversão. As crianças passaram a se envolver em brincadeiras educativas, jogos e leituras, mantendo-se ocupadas de maneira construtiva. A presença das pedagogas garantiu um acompanhamento adequado, possibilitando que cada criança recebesse a atenção necessária para se desenvolver de forma saudável.

Figura 1 e 2 – Crianças realizando atividades



Fonte: Arquivo da pesquisado

Para alcançar um acompanhamento adequado, foram enfrentados diversos desafios. Os pedagogos voluntários observaram que muitas crianças, apesar de estarem matriculadas na 2ª ou 3ª série, ainda não sabiam ler. Portanto, a sala foi inicialmente transformada em um espaço de aprendizagem, onde foram introduzidas atividades de leitura e escrita, além de exercícios e jogos. No entanto, as crianças demonstraram resistência e relutaram em participar das atividades propostas, alegando cansaço e desinteresse. Elas já vinham de um ambiente escolar, e as atividades de leitura e escrita não atingiram os objetivos almejados. Além disso, as pedagogas só tinham as sextas-feiras à tarde para tentar fazer algo.

O problema foi relatado à psicóloga e, juntas, foi pensado numa abordagem mais abrangente. A psicóloga relatou que as crianças, devido a seus comportamentos atípicos, haviam trocado de escola várias vezes. Tinham problemas de relacionamento com os colegas, às vezes até com a professora, algumas apresentavam transtornos significativos: havia dois autistas, três com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e uma criança depressiva, que mal falava. Essas condições tornavam a manutenção de uma dinâmica de grupo estável um grande desafio.

Outra preocupação da psicóloga era que o atendimento era quinzenal, pois era dividido entre crianças e jovens, sendo assim a psicóloga logo percebeu que o grupo infantil necessitava de mais atenção. Diante dessas dificuldades, as profissionais reconheceram a necessidade de um ambiente mais especializado. Juntas, decidiram montar uma sala terapêutica, onde cada criança pudesse receber atendimento individualizado de acordo com suas necessidades específicas. “Ambientes terapêuticos adequados são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando um espaço seguro onde elas podem desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas de forma estruturada e acolhedora” (SOUSA & LIMA, 2012, p 45).

A psicóloga orientou as pedagogas sobre as abordagens e estratégias terapêuticas adequadas para cada caso, visando promover o desenvolvimento integral, com cuidados mais efetivos e personalizados. Sendo assim, mesmo na semana em que as crianças não tinham atendimento, elas viriam para a sala visando dar continuidade no seu tratamento.

As atividades foram adaptadas conforme a idade, interesses e nível de habilidade das crianças, sendo projetadas para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, cuidadosamente planejadas para atender às necessidades específicas de cada criança, visando promover o desenvolvimento

das habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras. Aqui estão algumas das atividades realizadas:

1 Atividades de Habilidades Sociais - O desenvolvimento de habilidades sociais é fundamental para crianças com autismo e TDAH, pois essas habilidades são essenciais para a interação positiva com os outros e para o funcionamento eficaz em diferentes contextos sociais. “O trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento socioemocional não deve ser considerado como ‘mais uma tarefa do professor’, mas sim como um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem.” (ABED, 2014, p, 122). Com esse pensamento, foram realizadas as seguintes atividades:

- a) Jogos de Papéis – por meio de histórias contadas pelas pedagogas, que envolviam as emoções como raiva, medo, agressividade, cooperação, etc., as crianças representavam suas respostas, por meio de fantoches construídos por eles. O objetivo era ensinar as crianças a dar respostas assertivas para cada uma das situações. Depois dessa atividade, eram realizadas conversas, desenvolvendo a prática do diálogo com escuta ativa, com turnos de fala, perguntas e respostas.
- b) Dinâmicas de Grupo – por meio de jogos, foram realizadas várias atividades de grupos, principalmente atividades de cooperação, onde a dupla ou trio só ganhavam se houvesse ajuda mútua, cuidado com o outro.

2 Atividades de Desenvolvimento Cognitivo e de sequenciamento - o desenvolvimento cognitivo é crucial para crianças, pois ao abranger habilidades como memória, atenção, resolução de problemas e pensamento crítico. Essas habilidades são fundamentais para a aprendizagem acadêmica e para a vida diária. Melhorar o desenvolvimento cognitivo pode ajudar essas crianças a lidar melhor com desafios, a se engajar de maneira mais eficaz em atividades educacionais e a desenvolver independência. Para tanto, foram confeccionados diversos jogos de memória, ora de números, ora de imagem, ora de sílabas, ora de palavras.

Os jogos eram realizados como se eles estivessem passando de fase, como se fosse um jogo de computador. As crianças conseguiam passar tempo significativo nessas atividades. Segundo Vygotsky (1991), o jogo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a criança pode realizar atividades com a

ajuda de outros, expandindo suas capacidades cognitivas e sociais. Ao proporcionar um ambiente onde as crianças interagem de forma lúdica, promove-se um contexto rico para a aprendizagem e desenvolvimento.

Outra atividade desenvolvida era montagem de quebra-cabeças. As pedagogas adquiriram vários quebra-cabeças e foram paulatinamente aumentando as dificuldades. Quanto às atividades de sequenciamento, uma das atividades que mais chamou a atenção das crianças foi a composição de vários espaços. O primeiro foi o da floresta. As crianças em pares receberam um desenho bem grande de uma floresta e a figura de vários animais da nossa região, região amazônica. Eles tinham que pintar a floresta, os animais e depois com os animais criar suas histórias. Depois, eles construíram o bairro e suas histórias, os rios e suas histórias. No final, construíram o sistema solar.

3 Atividades Sensoriais e Motoras - As atividades sensoriais e motoras foram essenciais para o desenvolvimento global das crianças, especialmente aquelas com autismo. Elas ajudaram a integrar e processar informações sensoriais, promovendo uma melhor coordenação motora e habilidades de autorregulação. Uma das atividades desenvolvidas envolvia o desenvolvimento do equilíbrio. A professora utilizava duas canetas para simular atividades que as crianças deveriam imitar: às vezes elas precisavam pular para frente, outras vezes, quando as canetas se encostavam, deveriam se abraçar, pular para trás ou se deitar. O acolhimento das outras crianças para com as crianças com TEA foi significativo e fundamental para o desenvolvimento de ambas.

Atividades como circuitos de obstáculos e jogos de blocos de construção também foram amplamente utilizadas. Além dessas, atividades com massinhas e pinturas desempenharam um papel crucial. Trabalhar com massinhas permitia que as crianças explorassem diferentes texturas e formas, fortalecendo a coordenação motora fina e estimulando a criatividade. Pinturas, especialmente com os dedos, auxiliavam na expressão artística e sensorial, oferecendo uma forma lúdica e terapêutica de exploração das cores e texturas. Essas atividades não só promoviam o desenvolvimento sensorial e motor, mas também incentivavam a interação social e o acolhimento entre todas as crianças.

Outra intervenção de extrema relevância neste contexto foram as orientações parentais, que mostraram resultados significativos nas atividades realizadas. Mensalmente, a psicóloga e as pedagogas promoviam encontros com os pais, nos quais eram fornecidas diretrizes sobre a criação e a educação dos filhos.

Foram realizadas 8 sessões, com duração de 2 horas. As sessões foram conduzidas pela psicóloga com a colaboração das duas pedagogas.

Figuras 3, 4 e 5 - Atividades terapêuticas



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Esses encontros eram carregados de emoção, com relatos dos pais frequentemente acompanhados de lágrimas e sorrisos. Por exemplo, durante uma dessas orientações, uma mãe de uma criança que apresentava sintomas de apatia e raramente falava percebeu o impacto negativo de comparar a criança com os irmãos e de desconsiderar sua tristeza e apatia. Ela notou, com as orientações tanto da psicóloga quanto das pedagogas, que precisava mudar sua atitude diante da criança. Depois disso, observou-se uma melhoria significativa no

estado emocional da filha, que recuperou sua autoestima. A criança tornou-se mais expressiva e comunicativa. Além disso, elogiou a sala de atendimento, como isto estava contribuindo muito para seu desenvolvimento, pois ela demonstrava mais interesse pelas aulas na escola e realizava suas tarefas com maior empenho.

Ao fornecer intervenções adequadas baseadas em diagnósticos precisos, as crianças podem superar suas dificuldades e desenvolver uma maior confiança em suas habilidades. Isso promove a autonomia e a autoestima, elementos essenciais para o bem-estar emocional e sucesso acadêmico.

Um exemplo significativo do impacto das intervenções terapêuticas, das orientações parentais e do ambiente terapêutico foi o depoimento de uma mãe de um paciente com TDAH: “Meu filho mostra uma grande melhora. A professora da escola elogiou seu comportamento e ele recebeu um prêmio por se destacar em uma competição de matemática. Ainda tem muito a crescer e sei que a luta continua e não tenha sido fácil. Tenho me esforçado para ser mais firme com ele, para ele conseguir cumprir as regras, como a psicóloga me disse, que é pra dar limites.” A aceitação na escola e o entusiasmo dele para frequentar as aulas são aspectos que balizam a eficácia das intervenções realizadas.

Uma das atividades da orientação parental amplamente comentada e elogiada pelos pais foi a sessão denominada “recreio especial”. Esta técnica de intervenção auxilia os pais a proporcionar uma atenção de qualidade a seus filhos por meio da brincadeira. Diversos jogos foram disponibilizados e os pais foram orientados a brincar com seus filhos, seguindo a liderança da criança. No entanto, quando as crianças apresentassem comportamentos inadequados, como não querer dividir ou trapacear, os pais deveriam chamar a atenção dos filhos e questionar se o comportamento era adequado, deixando claro que, se o comportamento se repetisse, a brincadeira seria interrompida. Dessa forma, além de oferecer uma atenção adequada, os pais também estabelecem limites claros para as crianças.

Durante essa atividade, os pais foram observados pela psicóloga e posteriormente receberam orientações sobre a forma adequada de brincar, a importância de aprender a perder para o desenvolvimento do caráter e da personalidade, e o estabelecimento de regras. Observou-se que muitos pais apresentavam dificuldades em interagir ludicamente com os filhos, admitindo que não costumavam participar de tais atividades. Este momento foi marcado por um equilíbrio entre descontração e aprendizado significativo.

A implementação das orientações parentais e o uso da sala terapêutica demonstraram ter um impacto positivo no desenvolvimento dos pacientes e na dinâmica familiar. As orientações proporcionaram aos pais uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados por seus filhos, facilitando estratégias eficazes para lidar com comportamentos e promover o desenvolvimento emocional e acadêmico. A sala terapêutica, por sua vez, ofereceu um ambiente estruturado que favoreceu a prática de habilidades sociais e emocionais, além de fortalecer o vínculo entre pais e filhos. Juntas, essas abordagens contribuíram para melhorias notáveis no comportamento e na aceitação escolar das crianças, evidenciando a importância da integração entre suporte terapêutico e envolvimento parental na promoção do bem-estar infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução do atendimento voluntário na comunidade carente da zona centro-sul ilustra de maneira contundente a importância da adaptação e da inovação em ambientes terapêuticos. Inicialmente confrontada com desafios significativos, como a falta de um espaço adequado e a necessidade de gerenciar o estresse das crianças durante longos períodos de espera, a psicóloga conseguiu transformar um cenário problemático em uma oportunidade de intervenção eficaz. Ao implementar uma sala pedagógica e, posteriormente, uma sala terapêutica, foi possível criar um ambiente que atendesse melhor às necessidades emocionais e educativas das crianças.

O esforço coletivo de integrar atividades pedagógicas e terapêuticas, aliado ao envolvimento dos pais, resultou em uma melhoria significativa tanto no bem-estar das crianças quanto na dinâmica familiar. A transformação da sala de espera em um espaço lúdico e educativo e, mais tarde, a criação de um ambiente terapêutico especializado permitiram um acompanhamento mais eficaz e personalizado. Mediante atividades planejadas para desenvolver habilidades sociais, cognitivas, motoras e sensoriais, e das orientações contínuas fornecidas aos pais, o programa demonstrou a eficácia de uma abordagem holística e integrada.

As observações e os depoimentos colhidos ao longo do processo confirmam que a combinação de suporte terapêutico e parental é crucial para o sucesso no tratamento e no desenvolvimento infantil. Essa experiência sublinha a importância de uma abordagem flexível e adaptativa em ambientes voluntários, evidenciando como intervenções bem planejadas e o comprometimento

das partes envolvidas podem transformar desafios em oportunidades de crescimento e desenvolvimento significativo para as crianças e suas famílias.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ARAÚJO, Josely de Souza; LOUREIRO, Sonia Regina. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BERG, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da pessoa**: do nascimento a terceira idade, Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia CFP. Resolução nº 009, de 25 de abril de 2018.

BRAZELTON, TB; GREENSPAN SI. **As necessidades essenciais das crianças**: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver. Porto Alegre: Artmed; 2002.

CAMINHA, Marina Gusmão. **Intervenções e treinamento de Pais na Clínica infantil**. Porto Alegre: Sinopsy, 2011.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e contextos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CONSTANTINO, J. N., GRUBER, C. P. Escala de Responsividade Social (SRS-2): Normas brasileiras. Editora Hogrefe, 2012.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Inteligência Aprisionada**. Tradução de Iara Rodrigues. São Paulo: Artmed, 1991.

GUARÃ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC. São Paulo: CENPEC, p.15-24, 2006.

MATOS, Paulo; SERRA-PINHEIRO, Maria A.; ROHDE, Luis A.; PINTO, Diana. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. Revista de Psiquiatria, RS, v. 3, n. 28, p. 290-297, set./dez. 2006.

SOUSA, D. F. & LIMA, R. C. **Intervenções Terapêuticas em Crianças**: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Vozes, 2012

SOUZA, D. T. **Práticas Pedagógicas e Inclusão**: Reflexões e Ações. São Paulo: Cortez, 2010.

SMITH, L. **Psychopedagogical Interventions in Educational Settings**. Journal of Educational Psychology, 109(4), 529-541, 2017.

RUANDA. Fabián Javier Marín. Bateria Psicológica da Atenção. Editora Vetor. 2013

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA REGULAR: ESPALHANDO LIBRAS NO AR

Rosiane Sousa Pereira¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos do projeto educacional inclusivo “Espalhando Libras no Ar”, que buscou disseminar o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre alunos e professores ouvintes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Santarém, Pará. O projeto foi desenvolvido para promover a comunicação entre surdos e ouvintes, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, e para incentivar a inclusão dos alunos surdos. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa, fundamentada em legislações educacionais brasileiras e em referenciais teóricos sobre a educação bilíngue de surdos. Dada a abordagem específica do protagonismo do estudante surdo, a pesquisa foi aprofundada por meio de um Estudo de Caso único, permitindo uma análise detalhada da aplicabilidade e dos efeitos do projeto em um contexto educacional onde o pesquisador atua diretamente. As aulas práticas de Libras, com duração aproximada de 45 minutos, foram ministradas mensalmente em cada turma ao longo de um semestre, destacando o protagonismo dos alunos surdos no ensino da língua e na disseminação da cultura surda. Os resultados mostram que o projeto teve um impacto significativo nas relações comunicativas e educacionais entre os envolvidos, tornando-as mais efetivas e acessíveis. A inclusão dos alunos surdos foi facilitada, e a comunicação em Libras foi amplamente promovida, resultando em um maior desenvolvimento educacional dos alunos com surdez, além de um aumento no respeito e na valorização da cultura surda, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Comunicação surdos-ouvintes, Inclusão escolar, Educação bilíngue.

¹ Doutoranda do Curso de PPGEsino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES/RS, rosiane.sp1@gmail.com;

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos no ambiente escolar tem se consolidado como uma questão central nas discussões sobre educação inclusiva no Brasil. O acesso à comunicação e ao aprendizado em condições de igualdade é um dos principais desafios enfrentados por essa população, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) surge como um elemento essencial para garantir a efetivação desses direitos.

A Libras, como língua oficial da comunidade surda no Brasil, possibilita a interação entre surdos e ouvintes, proporcionando um ambiente educacional mais acessível e colaborativo.

Nesse cenário, o projeto educacional “Espalhando Libras no Ar” se destaca como uma iniciativa inovadora, destinada à disseminação do ensino de Libras entre alunos e professores ouvintes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Santarém, Pará.

O projeto foi desenvolvido com o objetivo de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes no contexto escolar, além de estimular a ampliação do uso da Libras na sociedade, promovendo uma convivência e comunicação, garantindo que estudantes surdos, tenham garantido seu pleno desenvolvimento, sem barreiras para a comunicação e aprendizagem.

Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel essencial, permitindo a interação entre surdos e ouvintes e proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo.

A proposta do “Espalhando Libras no Ar” está homologada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), que busca garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

O Decreto nº 6571/2008, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), representa um marco no avanço da inclusão educacional no Brasil. Ele estabelece diretrizes claras para a criação de sistemas educacionais inclusivos, com ênfase no público-alvo da educação especial e na obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em complementaridade ao ensino regular.

Contudo, embora esse decreto seja um importante passo para garantir o direito à educação bilíngue de alunos com deficiência, especialmente os surdos, a prática nas escolas brasileiras ainda apresenta desafios significativos. Entre

os principais obstáculos estão a escassez de profissionais qualificados, como intérpretes e professores especializados em Libras, além da falta de formação continuada para os docentes.

Além disso, há um déficit de recursos financeiros e tecnológicos adequados para implementar as adaptações necessárias, prejudicando o cumprimento do princípio da equidade. Essas lacunas comprometem a efetivação de uma educação inclusiva e bilíngue de qualidade, conforme assegurado pela legislação, e ressaltam a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de maior investimento no setor.

Este artigo propõe-se a analisar os efeitos do “Espalhando Libras no Ar”, avaliando que forma a iniciativa contribuiu para a promoção da inclusão de alunos surdos e para a construção de uma comunidade escolar mais sensível às necessidades da educação inclusiva.

Ao contextualizar o projeto no cenário atual das políticas educacionais, busca-se compreender como ele pode representar um modelo de práticas pedagógicas eficazes na superação das barreiras que ainda existem para a plena efetivação da inclusão escolar e para a construção de uma comunidade escolar mais consciente e integrada em relação à diversidade linguística e cultural. Além disso, propõe avaliar os impactos estruturais necessários para garantir o direito à participação e aprendizagem de todos os alunos surdos inseridos nas escolas regulares.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA REGULAR: INCLUIR É PARTICIPAR!

A Educação Inclusiva faz parte de um movimento mundial em defesa do direito aos alunos com deficiência, de terem acesso à educação formal sem nenhum tipo de discriminação, garantindo-lhe uma educação igualitária, com respeito, igualdade, equidade e acessibilidade curricular.

No Brasil, o processo de Educação Especial na perspectiva inclusiva tem suas raízes na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 208, inciso III, que assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse marco jurídico é reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, que garante o direito de matrícula de alunos com deficiência no ensino regular em todos

os níveis educacionais. No entanto, apesar dos avanços legais, a realidade nas escolas brasileiras ainda está aquém do que prevê a legislação.

Muitas instituições enfrentam dificuldades estruturais para implementar de forma eficaz as políticas inclusivas. A falta de intérpretes de Libras, a escassez de recursos tecnológicos e a carência de formação contínua para os profissionais de educação são obstáculos que limitam o pleno desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Além disso, o descompasso entre o que está garantido por lei e as práticas educacionais vigentes gera uma inclusão que, em muitos casos, é mais teórica do que prática, prejudicando o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência.

Fazer um paralelo entre a legalidade e a realidade das políticas inclusivas não implica uma crítica radical à inclusão, mas, como apontam Veiga-Neto e Lopes (2011), trata-se de conhecer, analisar e problematizar as condições que permitem a emergência da inclusão educacional. Questionar e refletir sobre os desafios e limitações encontrados nas escolas é fundamental para buscar soluções que aproximem as práticas pedagógicas daquilo que está previsto na legislação, garantindo, assim, que a inclusão educacional se torne mais efetiva e acessível a todos.

Para implementação das diretrizes legais e garantia da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos do espectro Autista e altas habilidades/superdotação, a equipe de professores da Sala de Recursos Multifuncionais da escola regular inclusiva pesquisada, denominada de Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Terezinha”, localizada no município de Santarém no estado do Pará, apresentou entre as propostas de seu Plano de Ação, um projeto educacional inclusivo intitulado, Edificando Caminhos para a Educação Inclusiva: Incluir é Participar!

Na perspectiva de uma escola edificada em ações inclusivas “a transformação nas práticas escolares precisa estar atrelada às necessidades, anseios e desejos dos alunos com deficiência, como afirmam Lopes e Fabris (2013, p. 70), pois “dessa forma, a palavra inclusão passa a abarcar as relações interpessoais, além do estar junto (entendido como condição mínima necessária, mas não suficiente para as ações de inclusão)”. É, portanto, saber lidar com as diferenças e não permitir que essas “diferenças” transformem o espaço escolar num ambiente de desigualdade e de exclusão.

Na proposta apresentada à gestão escolar (equipe pedagógica e administrativa), foram sugeridas ações inclusivas para possibilitar o envolvimento e participação de toda a Comunidade Escolar no processo educacional inclusivo da escola pesquisada. O objetivo principal do projeto, bem como suas ações, visou promover a inclusão e acessibilidade através do Atendimento Educacional Especializado - AEE, com:

- Formação em serviço aos professores;
- Palestras para alunos e professores do ensino comum;
- Rodas de conversa com a família e equipe gestora e oficinas inclusivas;

Ao envolver toda a comunidade escolar em ações, reflexões e práticas colaborativas, cria-se um ambiente propício para uma atuação inclusiva eficaz diante dos alunos com deficiência. Essa abordagem conjunta fortalece o compromisso de todos os membros da escola em promover uma educação acessível e equitativa, garantindo que cada aluno tenha as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento. Nesse viés, com ênfase Veiga-Neto (2001)

Com isso não quero dizer que essas dificuldades existem apenas num suposto mundo das ideias e que, por isso, seriam mais facilmente removidas do nosso caminho. Ao contrário, tais dificuldades são muito “duras” na medida em que se assentam em práticas discursivas e não-discursivas bastante coesas e estáveis, que têm necessariamente uma base material e que mantêm entre si um nexos imanente. Falar em imanência significa dizer que essas práticas não mantêm relações causais simples entre si - situação em que bastaria fazermos uma mudança nas causas, para obtermos uma mudança nos seus efeitos (VEIGA-NETO, 2001, p.24)

O “Projeto Edificando Caminhos para Educação Inclusiva: Incluir é Participar!”, desenvolveu-se no decorrer do ano 2022, organizado em quatro etapas: Formação em serviço aos professores; Palestras para alunos e professores do ensino comum; Rodas de conversa com a família e equipe gestora e Oficinas Inclusivas (Libras e Braille).

A primeira etapa ocorreu na Semana Pedagógica da escola (janeiro de 2022), tendo como público-alvo os professores do ensino comum. Nesse encontro, foram apresentadas orientações e sugestões para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na referida escola.

O ponto de partida surgiu da realidade e especificidade de cada aluno, alinhando algumas possibilidades de adaptações curriculares e pedagógicas para atender as peculiaridades do aluno com deficiência.

Como suporte às orientações repassadas aos professores do ensino comum, foi elaborado material de apoio com informações específicas de cada aluno incluso, relatando suas dificuldades, habilidades e necessidades adaptativas. Além disso, foi criado grupo de whatsapp (Orientações do Atendimento Educacional Especializado) para troca de informações, dúvidas e sugestões entre os professores do currículo comum e do AEE, possibilitando assim, o ensino inclusivo.

A segunda etapa (abril/2022) foi a realização de um encontro/ palestra com os alunos e professores do 6º ao 9º ano. A ação foi alusiva ao “Abril Azul”, abordando a temática “Escola Inclusiva: ações e práticas colaborativas”, enfatizando informações sobre inclusão escolar, Autismo e a Lei 10.436/2002, a lei da Língua Brasileira de Sinais.

Inicialmente foram abordados conceitos e pré-conceitos referentes às pessoas com deficiência, definições sobre autismo e surdez. Em seguida, foi realizada uma “roda de conversa” com a participantes, respondendo às dúvidas, questionamentos e repassando orientações sobre ações e práticas inclusivas a serem fortalecidas no ambiente escolar.

Para concluir, deu-se início às aulas de Libras para a comunidade escolar, com possibilidade de difusão e estímulo da comunicação entre os surdos e ouvintes, pois como afirma Pereira (2023, p. 1132), “a regulamentação da Libras como língua oficial para o ensino bilíngue, proposta pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, ainda não é garantia de ensino acessível aos surdos pois ainda não se tornou realidade em grande parte das escolas públicas, com alunos surdos inclusos”, no entanto, tal realidade pode ser transformada se forem implementadas ações inclusivas no “chão da escola”.

Nessa conjuntura, percebeu-se a necessidade de buscar estratégias que pudessem mudar esse cenário, e assim, deu-se início ao ensino dessa Língua Brasileira de Sinais para que todos os alunos e professores (ouvintes) da escola, fossem estimulados a aprendizagem, valorização e respeito sobre a Libras, bem como, o estímulo para que passassem a se comunicar com os alunos surdos inclusos na escola.

A terceira etapa, (ocorrida em agosto de 2022) surgiu a partir da necessidade de pais/responsáveis e escola em geral, em conhecer os direitos legais da

pessoa com deficiência, não só no âmbito escolar como social. Nesse intuito, a reunião/palestra contou com uma advogada representante da Educação Especial na OAB Santarém/Pará, para falar sobre a legislação e os direitos das pessoas com deficiência, na ocasião apresentou a rede de apoio existente em Santarém que desenvolve ações conjuntas e realizam encaminhamentos que possibilitem a acessibilidade aos direitos constituídos.

A quarta etapa foi desenvolvida durante todo o ano, ocorreu com encontros em sala de aula (a cada quinzena), com temáticas variadas sobre a inclusão, noções do código braille e sua importância para a pessoa cega, e mini aulas em Libras, para estimular e fortalecer a inclusão comunicativa entre surdos e ouvintes no ambiente escolar e familiar.

Para concluir as ações de 2022, foram realizadas exposições de materiais pedagógicos acessíveis e atividades práticas de Libras e Braille na Feira do Conhecimento proposta pela escola. Nessa última etapa, foi evidente a participação e interesse dos alunos em geral, de conhecer e aperfeiçoar as aprendizagens adquiridas no decorrer do ano sobre as Práticas Inclusivas estimuladas durante a execução do projeto “Edificando Caminhos para a Educação Inclusiva”.

PROJETO EDIFICANDO CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORTALECENDO AÇÕES INCLUSIVAS

Para dar continuidade às ações desenvolvidas ao longo do ano 2022, o “Projeto Edificando Caminhos para a Educação Inclusiva: Incluir é Participar!” mantiveram as propostas inclusivas já inovadoras e incorporaram novas iniciativas. Entre as novas ações, destaque-se a realização de uma palestra e roda de conversa durante uma semana pedagógica, em janeiro de 2023, intitulada “Elaboração de Atividades Adaptadas ao Aluno com Deficiência”.

Nesse evento, foi apresentado aos professores o perfil do público-alvo da Educação Especial matriculado naquele ano, com informações específicas sobre cada educando, incluindo ano/série, tipo de deficiência, bem como uma descrição detalhada de suas habilidades.

A palestra também enfatizou a importância das estratégias educacionais inclusivas, com foco especial nas adaptações curriculares e no uso de recursos pedagógicos acessíveis, elementos essenciais para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Após a apresentação, foi promovida uma roda de conversa entre professores, equipe pedagógica e gestão escolar, proporcionando um espaço de diálogo aberto. Nesse momento, os participantes compartilharam suas dúvidas, dúvidas e experiências, além de sugerir práticas inclusivas que contribuem para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva no contexto da pesquisa.

Com base nas informações discutidas, uma equipe de professores especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE) elaborou um material pedagógico orientador, detalhando as especificidades de cada educando. Esse material foi entregue de forma impressa aos professores do ensino regular, com o objetivo de servir como um guia de apoio para a elaboração de adaptações curriculares e escolhas pedagógicas adequadas.

Além disso, os professores do AEE, que atuam na sala de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, se colocaram à disposição para prestar apoio contínuo e orientações aos professores do ensino comum. Esse suporte ocorre tanto presencialmente, nos turnos matutino e vespertino, quanto por meio de grupos de WhatsApp.

Esse acompanhamento visa garantir que o ensino e a aprendizagem dos alunos incluam restrições de forma adequada, humanizada e com equidade, garantindo que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade, em conformidade com seus direitos.

Essa ação coordenada entre a equipe de AEE e os professores da sala comum é fundamental para fortalecer a cultura de inclusão na escola, promovendo um ambiente educativo que valorize a diversidade e a equidade, e que esteja comprometido com o desenvolvimento pleno de todos os alunos, independentemente de suas condições.

Além da proposta educacional de apoio aos professores em parceria com a equipe pedagógica e gestão escolar democrática, foram retomadas as ações para o envolvimento e participação da família no processo inclusivo. Como afirmam Pereira e Pinto (2021)

Somente através das mudanças nas práticas gestoras desenvolvidas, desde os sistemas de gestão educacional à gestão escolar inclusive e principalmente, a gestão escolar democrática, é que se poderá percorrer o caminho de construção da Escola Inclusiva que caminha ao encontro das necessidades singulares apresentadas pelos estudantes. (PEREIRA; PINTO, 2021, p.3326).

Em março de 2023, foi realizado um novo encontro com os pais e responsáveis dos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas dependências da escola. O encontro também contou com a participação da equipe pedagógica e gestora.

A gestão escolar iniciou o evento abordando suas práticas no contexto da inclusão escolar, ressaltando os desafios enfrentados para a efetivação dos objetivos educacionais e destacando a importância da parceria e do apoio familiar para garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos.

As ações desenvolvidas visam implementar as metas e estratégias propostas no Plano Municipal de Educação (PME) de Santarém (2015-2025), no que se refere à Educação Especial/Inclusiva, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos e

4.17-Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (SANTARÉM, PME, 2015 – 2025, p.93);

Assim, a gestão escolar apresentou a equipe de professores e mediadores do AEE/2023, que estariam responsáveis pelo acompanhamento dos seus filhos no corrente ano, enfatizando as práticas a serem desenvolvidas na SRM pautadas na PNEEI (2008) e seus objetivos específicos que visam

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.08).

Após as apresentações, a roda de conversa foi conduzida pelos professores do AEE, abordando algumas temáticas da proposta educacional inclusiva,

entre elas, a concepção familiar a respeito do atendimento educacional especializado. Na concepção da maioria dos familiares, o AEE ainda é compreendido como um reforço escolar, pautado na revisão de atividades curriculares desenvolvidas na sala de aula comum.

Essa concepção, de acordo com Zibetti; Pansini & Souza (2012), é subentendida Quando algumas crianças não apresentavam o desempenho esperado pela escola, no ritmo estabelecido com base em um padrão de normalidade considerado ideal, estas eram tidas como “anormais”, portadoras de algum transtorno.

Assim, as explicações dominantes sobre o fracasso escolar entre crianças em fase de alfabetização, durante muito tempo, voltaram-se para as chamadas disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita (Zibetti, Pansini & Souza, 2012, p.238).

Para quebrar esse paradigma no contexto educacional inclusivo, buscou-se ouvir as famílias, trazendo à tona os embasamentos legais a respeito da real função do AEE e as práticas educacionais inclusivas desenvolvidas na escola pesquisada.

Na roda de conversa, ocorreram momentos de dúvidas sobre o desempenho e capacidades educacionais dos filhos, suas dificuldades e conquistas, bem como, o anseio e expectativa familiar para que o educando possa ter uma vida autônoma.

Após a roda de conversa, foi realizado um lanche especial como agradecimento aos participantes, ressaltando a importância vital da família nas ações do processo educacional inclusivo, na escola regular de ensino.

METODOLOGIA

Este projeto foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa-ação, sendo realizado em várias etapas para a disseminação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ambiente escolar. A seguir, são descritos os principais passos, técnicas e instrumentos utilizados na implementação.

FASES DO PROJETO

O projeto foi estruturado em quatro etapas principais:

1. Registro Fotográfico dos Participantes

A primeira etapa consistiu na captura de fotografias de alunos, professores e outros membros da equipe escolar. Todos os participantes foram previamente consultados e autorizaram o uso de suas imagens mediante a assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido. Durante a sessão fotográfica, cada participante representou, por meio da datilologia em Libras, uma letra do alfabeto português. Esse processo foi fundamental para garantir a representatividade de todos os membros da comunidade escolar na produção do material visual inclusivo.

2. Criação do Alfabeto Visual em Libras

As imagens capturadas foram utilizadas para criar um alfabeto visual, composto por fotografias em que cada letra do alfabeto português era representada por um sinal em Libras. Esse alfabeto foi exposto no ambiente escolar de maneira inovadora: as imagens foram suspensas “no ar”, em uma área de circulação, facilitando a visualização por todos que frequentavam o local. A escolha do espaço buscou integrar o alfabeto à rotina escolar, promovendo o contato constante da comunidade com a Libras.

3. Exposição Durante a “Semana da Libras”

A exposição do alfabeto visual ocorreu durante a “Semana da Libras”, um evento anual da escola destinado à sensibilização e inclusão de práticas de comunicação em Libras. O alfabeto foi exibido no refeitório, um local estratégico de grande circulação.

Cada turma participou de atividades educativas com duração de aproximadamente uma hora. Nessas atividades, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender a datilologia e alguns sinais básicos em Libras, promovendo o desenvolvimento da consciência sobre a importância da inclusão dos alunos surdos na comunicação diária.

4. Envolvimento dos Alunos Surdos e Mediadores

Dois alunos surdos desempenharam um papel crucial na implementação do projeto. Eles foram responsáveis por ensinar o alfabeto em Libras para os demais alunos e demonstrar o sinal personalizado que representava a escola na comunidade surda. A atuação dos alunos surdos, em colaboração com os professores e mediadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE),

contribuiu significativamente para o sucesso da ação, reforçando a aprendizagem e promovendo a interação direta entre alunos surdos e ouvintes.

5. Ferramentas e Técnicas Utilizadas

Para o desenvolvimento do projeto, foram empregadas diversas ferramentas e técnicas de coleta de dados e execução:

- **Fotografia:** Utilizada para capturar os sinais representados pelos participantes, garantindo uma documentação visual que foi essencial na construção do alfabeto;
- **Exposição Visual:** A exposição do alfabeto foi feita de forma suspensa em espaço público da escola, utilizando fios transparentes para dar a sensação de que os sinais “flutuavam no ar”;
- **Atividades Pedagógicas:** A execução das atividades com as turmas foi planejada de forma colaborativa, com a participação de professores, mediadores do AEE e coordenação pedagógica, para garantir que os alunos tivessem uma experiência significativa e integrada à proposta de inclusão;
- **Avaliação Participativa:** A prática foi acompanhada por uma avaliação participativa, na qual os alunos e a equipe escolar puderam refletir sobre a eficácia das atividades e sugerir melhorias para futuras intervenções.

O projeto também recebeu fundamental apoio institucional da gestão escolar, que garantiu autonomia à equipe de profissionais envolvidos para desenvolver e implementar as ações. Essa liberdade permitiu que os educadores adaptassem as práticas pedagógicas de forma criativa e eficaz, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Ao promover um ambiente de confiança e colaboração, a gestão escolar facilitou a criação de estratégias inclusivas inovadoras, que integraram não apenas os alunos, mas também a comunidade escolar como um todo. Essa abordagem reforçou o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade, estimulando a participação ativa de todos os setores da escola e a constante reflexão sobre as práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados ao longo da implementação do projeto “Espalhando Libras no Ar” foram sistematizados em três categorias analíticas principais: Acessibilidade Comunicativa, Participação Colaborativa, e Impacto Educacional Inclusivo. A seguir, cada categoria é apresentada e discutida de forma detalhada, com o apoio de tabelas para visualização dos achados.

1 ACESSIBILIDADE COMUNICATIVA

A instalação do alfabeto visual em Libras na escola trouxe uma nova dimensão de engajamento com a Língua Brasileira de Sinais. A avaliação feita com alunos e professores revelou um aumento significativo no contato e no interesse pela Libras. Esse crescimento foi notável durante a “Semana da Libras”, onde a participação nas atividades propostas superou as expectativas. Os alunos se mostraram mais motivados a interagir e praticar a língua, enquanto os professores relataram uma maior disposição para incorporar a Libras em suas aulas.

A introdução do alfabeto visual, portanto, não apenas facilitou a comunicação, mas também despertou a curiosidade e o entusiasmo da comunidade escolar em aprender e usar a língua, consolidando a inclusão e a valorização da diversidade linguística na instituição.

Tabela 1: Participação nas atividades da “Semana da Libras”.

Turmas	Total de alunos	Participação (%)
1º ao 5º ano	262	95%
6º ao 9º ano	560	88%

Os dados coletados revelam uma participação significativa dos alunos, com mais de 85% dos estudantes envolvidos nas atividades propostas, totalizando 822 participantes. Essa adesão expressiva demonstra o interesse e o engajamento da comunidade escolar nas iniciativas voltadas para a Língua Brasileira de Sinais. Além disso, a exposição permanente do alfabeto visual foi ressaltada como um recurso acessível e inovador.

Os participantes destacaram que esse recurso facilitou o contato diário com os sinais de Libras, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e interativa. O feedback positivo dos alunos e professores indica que a presença do

alfabeto visual não apenas ampliou o conhecimento sobre a língua, mas também contribuiu para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Essa estratégia mostra-se eficaz na promoção da conscientização sobre a importância da Libras, estimulando a prática e o uso diário da língua na escola.

2 PARTICIPAÇÃO COLABORATIVA

Um ponto central do projeto foi o papel ativo dos alunos surdos e a colaboração dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa integração foi fundamental para o sucesso das iniciativas, pois promoveu uma interação mais rica e significativa entre todos os participantes.

Durante as atividades, os dois alunos surdos atuaram como monitores, ensinando tanto a datilografia quanto o sinal representativo da escola. Essa experiência não apenas reforçou os laços entre alunos surdos e ouvintes, mas também elevou o protagonismo dos estudantes surdos no processo educacional. Ao compartilharem seus conhecimentos e experiências, os alunos surdos contribuíram para a formação de um ambiente mais inclusivo, onde todos se sentiram valorizados e parte do aprendizado.

Essa dinâmica permitiu que os alunos ouvintes se tornassem mais conscientes e respeitosos em relação à Língua Brasileira de Sinais e à cultura surda, promovendo um clima de solidariedade e cooperação na escola. Assim, a colaboração entre alunos e profissionais de AEE se mostrou essencial não apenas para a disseminação da Libras, mas também para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva.

Quadro 1: Colaboração entre profissionais e alunos

• Alunos surdos e ouvintes;
• Professores do regular e do AEE;
• Gestão escolar;
• Coordenação pedagógica.

Essa estratégia colaborativa teve um impacto significativo no fortalecimento do ambiente inclusivo da escola. Segundo Mantoan (2003), a verdadeira inclusão vai além da mera presença física dos alunos com deficiência em instituições regulares; ela se refere à participação ativa e significativa desses alunos nas diversas atividades escolares.

O projeto demonstrou que, quando há apoio e engajamento de todos os membros da comunidade escolar, é possível estabelecer condições que permitem uma inclusão real e palpável. Os alunos com deficiência não apenas participaram das atividades, mas também contribuíram com suas habilidades e conhecimentos, enriquecendo o processo educacional.

Essa abordagem colaborativa não apenas favoreceu a aprendizagem dos alunos surdos, mas também promoveu a conscientização dos alunos ouvintes sobre a importância da diversidade e da inclusão. Além disso, a interação entre os diferentes grupos fortaleceu os laços de solidariedade e respeito, criando um clima escolar mais acolhedor.

Assim, o projeto provou que a inclusão efetiva depende da colaboração e do comprometimento de toda a escola, refletindo um compromisso coletivo com a diversidade e a equidade no ambiente educacional.

3 IMPACTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

O impacto educacional do projeto foi avaliado por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos, professores e a equipe gestora. Essas entrevistas revelaram que a implementação do alfabeto visual em Libras, juntamente com as atividades promovidas durante a “Semana da Libras”, transformou significativamente a percepção da comunidade escolar em relação à inclusão.

Os professores ressaltaram que a iniciativa foi verdadeiramente inspiradora, criando oportunidades para a adoção de novas práticas inclusivas. Essa experiência evidenciou a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no cotidiano escolar, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como um meio de promover a diversidade e a empatia entre os alunos.

A introdução de Libras nas atividades escolares através do projeto, despertou o interesse e a curiosidade dos educadores, levando-os a explorar metodologias inovadoras que favorecem a inclusão de alunos surdos. Além disso, essa abordagem contribuiu para uma maior sensibilização e respeito sobre a cultura surda, enriquecendo o ambiente educacional e fortalecendo a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar.

Dessa forma, a iniciativa não apenas ampliou o conhecimento dos docentes sobre a Libras, mas também fomentou uma cultura de respeito e valorização das diferenças, essencial para a construção de um espaço escolar verdadeiramente inclusivo.

A gestão escolar destacou que a autonomia oferecida aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi fundamental para o êxito do projeto. Essa liberdade permitiu que os educadores desenvolvessem e implementassem estratégias pedagógicas personalizadas, adaptadas às necessidades específicas de cada aluno.

Ao contar com essa flexibilidade, os profissionais do AEE puderam criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, atendendo de forma individualizada os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência e principalmente os alunos com surdez.

Além disso, essa autonomia incentivou a inovação nas práticas educacionais, resultando em abordagens mais dinâmicas e participativas. A gestão reconheceu, ainda, que a valorização dos profissionais do AEE, por meio da confiança depositada em seu trabalho, fortaleceu o compromisso de todos em promover uma educação de qualidade.

Assim, a combinação de autonomia e apoio institucional foi determinante para consolidar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, refletindo o compromisso coletivo com a diversidade e a equidade no ensino. Essa liberdade permitiu que os educadores adaptassem suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, promovendo um atendimento mais individualizado e eficaz. Além disso, o envolvimento de todos os setores da escola — desde a equipe pedagógica até os funcionários administrativos — destacou a importância de uma abordagem colaborativa.

Essa integração entre os diferentes profissionais da instituição garantiu um suporte mais amplo e coeso aos alunos com deficiência, criando um ambiente inclusivo onde todos se sentiram parte ativa do processo educacional. Dessa forma, o projeto não apenas melhorou a qualidade do ensino, mas também fortaleceu os laços de colaboração e respeito dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos corroboram a visão de que a educação inclusiva deve ir além da mera presença física dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Como apontado por Mantoan (2003), a inclusão só se torna efetiva quando as escolas promovem ajustes e ações que atendam às necessidades de todos os alunos.

A prática implementada no projeto “Espalhando Libras no Ar” representa um exemplo claro de como a escola pode adaptar seu ambiente e suas atividades para criar um espaço mais inclusivo e acessível.

A partir dos dados apresentados, é possível afirmar que iniciativas colaborativas como essa são fundamentais para eliminar barreiras comunicativas e atitudinais, promovendo um aprendizado mais equitativo.

O protagonismo dos alunos surdos, aliado à autonomia concedida aos mediadores do AEE, demonstrou que a inclusão é uma realidade possível quando todos os atores educacionais estão envolvidos. Essa prática inovadora de inserção da Libras no cotidiano escolar proporciona o exemplo de que uma educação inclusiva de qualidade é viável, desde que acompanhada de planejamento, cooperação e ética profissional.

Os achados empíricos deste projeto estão em consonância com as diretrizes legais da educação inclusiva no Brasil, especialmente com o Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a promoção de uma educação acessível a todos.

O PNE estabelece objetivos claros para a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional, enfatizando a necessidade de garantir igualdade de oportunidades e de desenvolver práticas que atendam à diversidade de necessidades dos estudantes.

A implementação das ações propostas pelo projeto não apenas reflete essas diretrizes, mas também demonstra a viabilidade de criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Os resultados obtidos evidenciam que, com a colaboração de todos os membros da comunidade escolar, é possível avançar em direção a uma educação que respeite e valorize a pluralidade.

Além disso, os dados coletados mostram que a conscientização e a capacitação dos educadores são fundamentais para a efetividade das políticas inclusivas. Assim, o projeto se destaca como um exemplo prático de como as diretrizes legais podem ser traduzidas em ações concretas, promovendo uma educação mais justa e equitativa para todos os alunos.

A sinergia entre os achados do projeto e as normativas educacionais gera um panorama mais otimista e promissor para a inclusão no Brasil. Essa conexão demonstra que é possível transformar diretrizes legais em práticas efetivas dentro das escolas, promovendo uma educação mais equitativa para todos os alunos.

Os resultados obtidos evidenciam que, ao alinhar ações concretas com as políticas públicas, é possível criar um ambiente educacional que respeite e valo-

rize a diversidade. Essa abordagem não apenas fortalece a implementação da inclusão, mas também inspira outras instituições a adotar medidas semelhantes.

Portanto, a articulação entre os achados do projeto e as normativas educacionais representa um avanço significativo em direção a um sistema educacional mais inclusivo e acessível a todos os estudantes.

A inclusão de ações práticas, como a criação do alfabeto visual em Libras, evidencia que a acessibilidade comunicativa é um fator crucial para a efetiva participação dos alunos surdos na escola. Além disso, reforça a importância de promovermos uma cultura escolar que valorize a diversidade e fomente o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

Zibetti, M. L. T., Pansini, F., & Souza, F. L. F. de .. (2012). Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?. *Psicologia Escolar E Educacional*, 16(2), 237–246. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 237-246. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200006>

PEREIRA, Rosiane Sousa. Uma experiência do ensino da língua brasileira de sinais na disciplina de língua portuguesa em uma escola regular: vivenciando o protagonismo do discente com surdez. *Estudos em ciências humanas e sociais no Brasil: Produções Multidisciplinares no século XXI (livro eletrônico)* / organizador: Daniel L. S. Braga. – Florianópolis, SC: Instituto Scientia, 2023. PDF. Capítulo 79 - DOI:10.55232/1087002.79

PEREIRA, Rosiane Sousa; PINTO, Nilcéia Frausino da Silva. Gestão democrática na escola pública: desafios e possibilidades para a construção da escola inclusiva a partir da pandemia da covid-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE*. São Paulo, v.7.n.10. out. 2021. ISSN - 2675 – 3375

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, 2002.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Ministério da Educação, Brasília, 2008.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Temas & Educação).

SANTARÉM, Prefeitura Municipal. Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015. Com as Emendas apresentadas pela Câmara Municipal de Santarém, sobre o Plano Municipal de Educação com vigência de

2015 a 2025. Plano Municipal de Educação 2015/2025 – Santarém-Pará. <https://transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/attachments/plano-municipal-de-educacao-2015-a-2025-62e015c65b28d.pdf>

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber: Saber para excluir. Pro-posições, [S.l.], v. 12, n.2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. Verve, v.20, p. 121-135, 2011.

Mantoan. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

O PERFIL PROFISSIONAL DO TRADUTOR/ INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE CRATEÚS CEARÁ.

Antonio Wadan Gomes Cavalcante¹
Cibelle Eurídice Araújo Torres²

RESUMO

O presente trabalho propõe uma discussão acerca do perfil profissional dos tradutores/intérpretes de Libras lotados em uma escola rural do município de Crateús Ceará. Vale lembrar que esse estudo é fruto de um trabalho realizado em uma disciplina do curso de especialização em educação do campo durante o ano de 2021, que teve como objetivo perceber como acontecem a inclusão na educação rural. Esta pesquisa objetivou conhecer o perfil profissional dos intérpretes de Libras educacionais, ainda, buscou contrastar a realidade profissional com o que preconiza os dispositivos legais. Para tanto, os caminhos metodológicos percorridos se deram a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa com base em um estudo de caráter exploratório, bibliográfico e documental. No que diz respeito à coleta de dados, foi realizada com a aplicação de um questionário on-line com intérpretes com questões subjetivas em que nos oportunizou a percebermos o nível de formação profissional dos tilsp da escola-campo. Neste intento, serviu-nos de embasamento teórico, pesquisas que dialogam com os dois campos situacionais do trabalho, que são estudos postuladas por Diniz (2014) e Leite (2002). Por fim, concluímos que os tilsp da pesquisa possuem formação de nível superior, o que se questiona como problemática, neste caso, é se esta formação se alinha ao contexto da escola rural em que atuam.

Palavras-chave: Formação, Tradutor/intérprete, Escola Rural, Libras.

¹ Mestre em educação e docente da Universidade Estadual do Ceará, wadan.cavalcante@uece.br

² Mestre em teologia e docente EBTB do IFCE, cibelle.araujo@ifce.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em abordar uma temática pertinente no âmbito educacional, de modo mais específico, permeando questões sobre a educação de surdos de uma comunidade rural do município de Crateús Ceará. Nesse pre-núncio, nosso campo de pesquisa são os intérpretes de Libras lotados em uma escola rural e que atende alunos surdos. As discussões em torno da inclusão e permanência de estudantes surdos nos espaços escolares é um tema que vem gerando debates em diversas áreas. Com efeito, acreditamos que seja necessário e profícuo discutirmos tal assunto dentro da educação do campo, visto que os sujeitos surdos permeiam diversos espaços sociais. Por isso, voltemos nossa atenção para os intérpretes de Libras que, diariamente, medeiam os processos comunicativos dentro da escola, os intérpretes.

Neste intento, em uma abordagem mais educacional, devemos, inicialmente, compreender que as escolas buscam priorizar a construção do conhecimento de cada aluno, seja ele ouvinte ou surdo. No caso dos alunos surdos da Escola em tela, os tradutores/intérpretes educacionais reforçam essa ideia, desde a alfabetização e o letramento do estudante até a aquisição da língua, com uma abordagem educacional pautada no protagonismo de cada sujeito. É necessário, portanto, definirmos os conceitos-chave que tangenciarão e situarão esta pesquisa e que balizarão nossas discussões ao longo deste trabalho. Faz-se necessário também conhecermos e entendermos as problemáticas que giram em torno desta pesquisa e o que nos levaram a buscar compreender questões inerentes a este tema.

O estudo está situado em duas grandes áreas: Educação Rural e a Profissionalização dos Tradutores/Intérpretes de Libras educacionais. O conceito e a definição do espaço geográfico de Escola Rural nos parecem ainda ser um campo confundido ou, até mesmo, desconhecido por aqueles que estão alheios aos processos educacionais, a grosso modo, há uma parcela de sujeitos que idealizam e projetam os processos e metodologias de ensino das escolas rurais nos mesmos moldes da educação urbana. Desse modo, nossa primeira intenção é distinguir cada modalidade/processo e definir, teoricamente, o que é a educação rural e, em seguida, contextualizar o trabalho dos tilsp³, um dos agentes propulsores da educação dos surdos.

3 Tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa .

Diante do exposto, este artigo se estrutura da seguinte forma: o resumo, que sintetiza a pluralidade de discussões desta pesquisa; a introdução que faz um apanhado genérico sobre o que será discorrido e os principais conceitos que serão abordados; o tópico Educação rural e urbana e o papel do tilsp, que abrange um campo de definição e os impactos, desafios e possibilidades da educação rural e urbana. Outro tópico que trazemos para nossa pesquisa é: O que a história nos conta sobre os surdos? Se faz necessário desenvolver essa discussão dentro do trabalho pois não há como se falar em educação de surdos, mesmo que de forma genérica, ou os sujeitos a ela associados, como os intérpretes, sem antes fazermos este resgate em uma dimensão de histórica para relembrar os fatos passados para não correremos os riscos de repetir os mesmos erros.

O tópico O congresso de Milão e seus desdobramentos, é um dos marcos mais negacionista na educação de surdos, discorrer sobre o que se decidiu neste congresso é rememorar um século de atraso para as pessoas surdas e para os profissionais que atuavam na educação de surdos; ainda o tópico, O intérprete de Libras no contexto da educação rural contextualiza toda nossa discussão e, talvez, esse seja o mote da pesquisa, não o objetivo, mas a situacionalidade do tilsp nesse contexto vasto e amplo que é a educação rural. O aporte teórico nos ajudará a embasar nosso pensamento, fundamentando questões e criando novas possibilidades de contribuições teóricas. A metodologia que mostrará como o trabalho se desenvolveu. A análise e discussão dos dados é a sessão onde faremos a concatenação dos achados da pesquisa através do questionário e, ainda, trazemos para esta sessão alguns autores que ratificaram nosso debate e, por último, a conclusão e referências.

EDUCAÇÃO RURAL E URBANA E O PAPEL DO TILSP

Sempre houve uma tentativa de levar e implantar no meio rural, a educação urbana, com uma perspectiva profissionalizante voltada ao trabalho industrial das grandes metrópoles, pouco se pensava no trabalho rural daqueles que viviam do/no campo, que tinham uma trajetória marcada no e pelo lugar. De certa forma, esse modelo de industrialização contribuiu para o desenvolvimento de uma perspectiva adotada até os dias de hoje, que é o de ver as práticas educacionais urbanas como sendo as melhores, as progressistas, porém, com

concepções descontextualizadas e que pouco discerne no estudante o interesse em aprender. De acordo com Leite (2002, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (Leite, 2002, p. 14).

Na história e na memória, ainda temos marcas dessa ideologia elitista acentuada. Ainda que muitas delas estejam acortinados por trás dos documentos, percebemos esse tipo de entendimento reverberando no pensamento de muitos daqueles que vivem no campo, como se o próprio lugar de fala e de (re)existência fosse inferior, atrasado, rude sem perspectiva. Esse fato se dá justamente por termos sofrido, inicialmente, processos de aculturação, tanto linguísticos quanto cultural, de ver o lugar do outro como o melhor, de perceber que a educação urbana é melhor que a ofertada em comunidades rurais.

Em 2013, a resolução de nº 40/2011, criou um projeto dentro do PNLD-Campo, que visava a distribuição de material didático para as escolas rurais, material contextualizado até certo ponto, pois, em sua construção, não tinha participação dos sujeitos rurais, professores e comunidade, na criação do material, ainda assim, podemos considerar um avanço nos processos educacionais para o ensino e a aprendizagem dos sujeitos do campo. A educação rural é reflexo do currículo urbano, as particularidades vivenciadas no ambiente rural não são contempladas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, poderíamos conceber a educação rural como uma prática de ensino dotada de significações para vida dos educandos.

O fazer pedagógico deve dialogar com o dia a dia da comunidade, proporcionando ao estudante uma educação pautada no contexto em que a escola, os estudantes e a família conheçam e vivam nele, dele e para ele. Os saberes constituídos e apreendidos ao longo da vida escolar darão ao aluno discernimento de constituir-se como um sujeito preocupado com as relações sociais dentro da comunidade onde vive.

Por outro lado, a educação urbana aqui pensada se desdobra no direito assegurado pela constituição da república brasileira, que é o direito ao ensino formal em uma escola. A educação urbana, por conseguinte, se estrutura com base nas resoluções e leis de cunho nacional, com orientações que não se dis-

tinguem somente para uma região, mas para todo o país. Entretanto, os sistemas municipais e estaduais se alinham e promovem alterações em seus currículos visando ao desenvolvimento do estudante. Contudo, lembramos que a educação urbana é projetada também para o pleno desenvolvimento do estudante, porém com suas diretrizes, concepções e objetivos muito bem delineados, que é o de prover a “tecnização” do trabalho como modelo a ser tomado pelo novo documento que norteia, por exemplo, a educação básica, “O novo ensino médio”. Essa concepção mercadológica de venda da força de trabalho é reflexo de uma educação mercantilizada que pressupõe que os sujeitos necessitam apenas adquirirem técnicas para o trabalho.

Os posicionamentos evidenciados nesta pesquisa, de educação rural e urbana não visam macular a perspectiva dos modelos urbanos de ensino, não é o nosso objetivo, o que se busca é enfatizar e preconizar que o mesmo modelo estruturado para alunos que vivem nas grandes cidades não serve para os estudantes que não têm contato diário com as celeridades dos processos urbanos, ou seja, estão inseridos, pertencem e se manifestam em uma outra cultura, uma outra realidade, a da zona rural.

Ainda conceituando o campo que situa este estudo, nos voltemos para o profissional tradutor/intérprete de Libras, o tilsp. O tilsp, na educação dos estudantes surdos, é responsável por promover a acessibilidade e a inclusão do estudante. É o responsável pela mediação do processo: aluno x professor, professor x aluno, aluno x aluno e outras relações no contexto escolar. A literatura nos conta que os primeiros passos nesta profissão reconhecida pela Lei 12.319/2010, se deram ainda na antiguidade.

Com uma perspectiva assistencialista do profissional, os intérpretes visavam ajudar aos surdos nos mais variados espaços sociais, mas a sua epifania se deu, primeiramente, nas igrejas. Os intérpretes se dedicavam às liturgias sagradas promovendo a acessibilidade religiosa e, posteriormente, com o ingresso de alguns surdos na educação, houve a necessidade de ter alguém que também pudesse promover a inclusão no espaço escolar. Entra em cena, mais uma vez, os intérpretes com a função de assistencialistas que ajudavam aos surdos nas disciplinas do currículo escolar.

É importante destacar, nesta nova mudança de cenário, do litúrgico para o escolar, o processo de desconstrução da subjetividade dos intérpretes, processo esse que exigia do “profissional” conhecimento de estratégias e habilidades que

não fossem somente do âmbito litúrgico, mas de assuntos e conteúdos específicos das disciplinas que os surdos cursavam.

Ampessan; Luchi; Guimarães (2013, p. 12) nos dizem que:

Ressaltamos que, na realidade, uma mesma pessoa, o intérprete, permeia ou permeava dois espaços e, se tratando de espaços e situações distintas, não há como lidar da mesma forma. O intérprete que aprendeu a LIBRAS no espaço religioso para atuar na educação deve estar ciente de que estará assumindo um papel profissional, com atribuições específicas, nesse caso, a função de intermediar os conhecimentos dos professores por meio da língua de sinais para o surdo, e vice-versa (Ampessan; Luchi; Guimarães, 2013, p. 12).

Portanto, o intérprete educacional que atua em diferentes áreas, saúde, jurídica, educacional e religiosa precisa estar sempre se (re)construindo, a medida em que atua nesses diferentes espaços e sua capacidade técnica de interpretação demanda também a construção de uma nova subjetividade, subjetividade esta que impactará diretamente no ato da tradução da língua.

Por outro lado, é necessário que os espaços da educação rural também sejam capazes de desenvolver atribuições específicas que corroborem no desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. Assumir a função com responsabilidade e ser conhecedor da realidade em que estará se inserindo. Responsabilidade também nos aspectos de imersão do estudante surdo na cultura surda de sua vivência, buscando se distanciar das abordagens urbanas que possam gerar no estudante uma espécie de ameaça e de aculturação. Não significa criar resistência e se opor em relação aos processos educacionais urbanos, mas respeitar e valorizar o espaço e as singularidades de cada sujeito.

OS DESDOBRAMENTOS ACERCA DA PESSOA SURDA AO LONGO DA HISTÓRIA

A Libras é um sistema linguístico pelo qual os surdos interagem com a comunidade surda e a ouvinte. A trajetória dos surdos, no Brasil e no mundo, sempre esteve relacionada às concepções de língua e de sua influência na sociedade ao longo dos tempos. É importante ressaltar o percurso histórico e social do surdo ao longo dos anos nas comunidades primitivas e seus desdobramentos. Com efeito, é sensato também considerarmos, nesse estudo, os protagonistas que balizaram a educação de pessoas com surdez, apesar das

dificuldades enfrentadas na época, sobretudo, daqueles que tiveram um papel fundamental no desenvolvimento social da comunidade surda.

Nos reportemos agora a Idade Antiga. Naquele período, por condicionarem os surdos como sujeitos que eram pessoas castigadas por Deus, enfeitçadas ou resultado de trabalho de bruxaria, eles eram imperdoáveis e descartados do convívio social. As marcas mais cruéis de extinção das pessoas com deficiência eram quase sempre as mesmas: jogadas ao rio, torturadas até a morte ou queimadas em fogueiras.

Caminhando mais um pouco neste percurso histórico, para os gregos, eles eram considerados inválidos, incapazes e, muitas vezes, jogados de rochedos e condenados à morte. Os que conseguiam sobreviver, se dedicavam ao trabalho braçal como escravos em moinhos e engenhos de produção agrícola. Já em outras sociedades, a saber: Egito e Pérsia, os surdos, tinham espaços privilegiados, eram considerados como sendo “os enviados especiais dos deuses”, havia uma cultura de que eles se comunicavam em silêncio com as divindades, por isso não falavam e viviam em silêncio absoluto.

Soares (1999) evidencia as diferentes compreensões filosóficas a respeito da pessoa com surdez. Em 355 a. C. Aristóteles apregoava que, sem a fala não poderia acontecer o desenvolvimento da linguagem e, certamente, também não haveria o pensamento, a audição e a fala que seriam os sentidos mais importantes para a comunicação humana, como também a cognição e a inteligência do homem. Sendo assim, aqueles que nasciam “surdo-mudo” eram incapazes e considerado aberração a escolarização de um surdo, por exemplo. Sócrates 360 a. C. já se assemelhava com a ideia de ensinar pessoas surdas e que eles eram capazes de aprender uma língua e se comunicarem através de expressões produzidas pelo corpo. Neste período, temos pequenos ensaios do início da escolarização dos surdos.

O filósofo Heródoto, que viveu em 470 a. C, rotulou os surdos como sujeitos castigados pelos deuses e que mereciam ser extintos da sociedade. No entanto, para Santo Agostinho, poderia haver comunicação entre os surdos através de uma língua própria que eles mesmos fossem capazes de desenvolver, se equiparando às línguas faladas pelos ouvintes. Dando outro passo nos acontecimentos históricos que marcam a trajetória das comunidades e da vida dos surdos, percebemos que, na Idade Média, a relação entre a religião e a educação era muito próxima em prol de interesses políticos e da própria igreja. Neste contexto, os surdos eram privados de todos os direitos. Para a igreja, eles não

podiam participar ativamente das liturgias, pois não sabiam falar. De acordo com Vagula (2014), os surdos eram:

Estigmatizados como incompetentes, pois acreditavam que sem a fala não se desenvolveria o pensamento; essa visão reforçava a ideia de que os surdos sendo incapazes de produzir a fala não tinham direitos legais, não podiam fazer testamentos e precisavam de um procurador para todos os seus negócios. Eram considerados incapazes de gerenciar seus atos, eram confundidos como retardados. (Vagula, 2014 p. 104)

Na Idade Moderna, percebemos um avanço a passos largos no que tange à aceitação do surdo na sociedade como uma pessoa capaz de desenvolver habilidades e capacidades de gerenciar as atividades do dia a dia, seus bens e sua vida, podendo até constituir família. Bartolo Della Marca D'Ancona (1501-1576), juntamente com o italiano Girolamo Cardano, dois médicos ensaístas na aquisição de língua pelos surdos, estes, por sua vez, evidenciaram que os surdos podiam aprender através de uma língua sinalizada e instruída, assim possibilitava a aquisição da leitura e da escrita, embora fosse um processo lento.

O primeiro professor de surdos que empregou o método do alfabeto manual foi Pedro Ponce de León (1510- 1584), considerado o precursor na educação de surdos na história, por desenvolver um alfabeto próprio da comunidade. Sua experiência teve início na educação de surdos da nobreza, logo depois começou a se estender aos mais pobres, sem acesso à educação. Os filhos da nobreza, precisavam ter domínio, pelo menos, da leitura e da escrita para receberem a herança da família. Os processos adotados por Pedro de León se balizavam no alfabeto manual, na escrita e na oralidade, sendo que o ensino acontecia individualmente. Vale lembrar que o ensino não tinha planejamento, a única intenção, o único objetivo era o de instruir os surdos.

Charles Michel de L'Épée (1712- 1789), também acastelava a ideologia de que o surdo poderia aprender da mesma forma como os ouvintes aprendiam. Seus trabalhos iniciais neste campo, aconteceram com duas irmãs surdas, os sinais ensinados eram mais de caráter religioso. No ano de 1760, L'Épée criou na cidade de Paris, uma escola para de Surdos-Mudos, o ensino era coletivo e, após 15 anos de fundação, o instituto contava com cerca de 70 alunos surdos estudando.

De acordo com Perlin (2000), após a Revelação Cultural, período em que os surdos começaram a ganhar espaço, já se podia perceber a presença de

pessoas surdas em vários contextos sociais, alguns ganhavam destaque como escritores e outros como artistas, desde a produção de artefatos culturais e, até mesmo, em telas. Foi nesse período glorioso que, no Brasil colônia, surgiu o INSTITUTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES), em 1857, anteriormente nomeado de Imperial Instituto de Surdos-Mudos.

Alguns tiveram destaques dentro da comunidade surda no decorrer dos anos. Em 1875, Flausino José da Costa Gama, atuou como intérprete do INES e em seguida publicou um livro chamado de Iconografia dos Sinais dos Surdos-mudos, este objetivava disseminar a língua das pessoas surdas em todo o mundo. Em 1932, Antônio Pitanga, escultor surdo e pernambucano, se formou pela escola de Belas Artes, ganhou três prêmios por sua obra ganhar destaque no mundo. Em 1951, Vicente de Paulo Penido Burnier, foi ordenado padre, mas a igreja católica não permitia que surdos fossem padres, era necessário oralizar, desta forma, Vicente de Paulo teve de esperar 3 anos pela ordenação oficial e liberação do papa para então ingressar no clero e ter o direito de celebrar a eucaristia.

Em junho de 1855, Ernest Huest apresenta ao então Imperador D. Pedro II, um projeto, cujo objetivo era o de apresentar ao imperador a necessidade da construção de um estabelecimento com o intuito de ensinar as pessoas surdas (Vagula, 2014). Acatado o projeto de criação do instituto, as atividades tiveram início em 1º de janeiro de 1856, de forma privada. O programa de ensino incluía várias áreas do conhecimento, desde a língua portuguesa, estudos de matemática, história, geografia e outras disciplinas voltadas para o comércio e mercantil. Para Vagula (2014), o ingresso no instituto, necessitaria de que os alunos cumprissem alguns pré-requisitos.

O aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar certificação de vacinação. O curso tinha duração de seis anos, em função das características socioeconômicas do Brasil havia o foco no ensino agrícola. As mesmas regras eram para as meninas, além do compromisso de organizar uma sociedade beneficente, composta por senhoras notáveis (Vagula, 2014, p. 106).

Após a fundação do INES, outras escolas voltados para a educação dos surdos foram surgindo Brasil a dentro, a saber: Instituto de Santa Terezinha, este, estava atrelado a educação de meninas surdas em São Paulo, Escola de Concórdia, Escola de surdos de Vitória, Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL/LP em Brasília/DF.

Em 1977 foi criada a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, seus componentes eram pessoas ouvintes que se engajavam nas lutas da comunidade surda. Uma década depois, em 1987, a FENEIDA passou por um processo de reestruturação em sua organização, passando agora a se chamar FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos com sede no Rio de Janeiro. “A FENEIS é uma entidade filantrópica e não tem fins lucrativos, tem o objetivo social de contribuir com o desenvolvimento social das pessoas surdas, a FENEIS é umas das instituições com mais respaldo e mais procurada por pessoas que têm o interesse em aprender a Libras, interagir com a comunidade surda e se profissionalizar”, é que explica a professora Marisa Dias.

O movimento dos surdos no Brasil, deixou marcas de resistência ao longo de sua história, a persistência na busca de espaço social, educação e inserção no mercado de trabalho, são alguns exemplos. As associações de surdos, federações, pastorais, confederações, e outros, são alguns exemplos de entidades que levantam a bandeira para defenderem a causa em apoio à comunidade surda. Monteiro (2006), afirma que o surdo está presente em diversos espaços, mas a sociedade o torna invisível. “Há pessoas surdas em toda a parte do Brasil, porém, muitos surdos são invisíveis à sociedade, nos lugares comuns praças, bares, cinemas, clubes, nas associações de surdos, escolas, universidades, nas igrejas, etc”. (Monteiro, 2006, p. 280)

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO RURAL

Um fator muito importante na vida de um estudante, sem dúvidas, é sentir-se parte do ambiente do qual esteja participando e se desenvolver social, cultural e cognitivamente. A educação dos sujeitos do campo, sobretudo, sujeito surdos que protagonizam suas vidas na comunidade, merece um olhar mais refinado. Ainda, é necessário refletirmos também acerca daqueles que participam do processo educacional dos sujeitos surdos, os intérpretes.

A função do intérprete de Libras, oficialmente, é algo ainda muito recente no Brasil se levarmos em consideração seu reconhecimento pela legislação. Porém, sob outro olhar, quando voltamos no tempo e na história, podemos perceber que essa prática de interpretação é bem antiga. Dias (2014), afirma que as primeiras traduções registradas e que se tem conhecimento aconteceram na

Torre de Babel, 560 a. C, como também nas traduções de textos sagrados feitos por São Jerônimo.

Quando pensamos em Libras, logo vem as seguintes perguntas: é uma sinalização, interpretação são mímicas ou gestos? é uma língua e como tal, respeita os parâmetros linguísticos de estruturação das sentenças. Com efeito, poderíamos pensar que qualquer pessoa seria capaz de sinalizar ou interpretar, até pode, porém, o trabalho do tilsp da educação rural vai muito além de somente interpretar uma aula quando pensamos a Libras em sua totalidade e, para além disso, quando entendemos que saber sinais é diferente de saber sinalizar.

É necessário que o profissional que atue junto a estas escolas desenvolva estratégias e habilidades para fazer com que o conhecimento seja, verdadeiramente, adquirido pelo estudante surdo. Podemos também salientar que é muito importante o papel da família junto a este processo, o apoio e o incentivo ajudam em muito o trabalho do intérprete.

Talvez, como problema nessa relação estudante da educação rural x intérprete, poderíamos imaginar os contextos de vivência de cada sujeito, pois, de um lado temos um estudante surdo que vive do/no/para o campo, do outro temos um intérprete que vive em uma realidade urbana totalmente distinta. Assim, qual é o perfil do tradutor/intérprete de Libras da escola rural?

METODOLOGIA

No que concerne aos aspectos de caracterização e contextualização da pesquisa, este trabalho endossa questões do campo da educação em que se busca refletir acerca da formação de tradutores/intérpretes de Libras do âmbito educacional. Dessa forma, propõe-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois não objetiva quantificar resultados, mas compreender por meio de leituras, reflexões como deve ser o perfil de um intérprete de libras que atua em escolas rurais. Por se tratar de uma contribuição teórica no âmbito da qualificação desses profissionais, essa pesquisa busca agregar conceitos fundantes na dimensão dos estudos já realizados nesta área e que também objetivam dá visibilidade a esta importante discussão. Com vistas a tornar o tema em investigação mais familiar, esta pesquisa se vale de um estudo de caráter exploratório.

Fonseca (2002), define metodologia como sendo o processo a ser percorrido e a sistematização de um estudo, mostrando o passo a passo como os procedimentos devem ser desenvolvidos ao longo da pesquisa. É válido ressaltar

a importância que assume os procedimentos metodológicos bem definidos de uma pesquisa. Com base nisso, o pesquisador poderá desenvolver com mais qualidade o seu estudo. Esse trabalho, adota a abordagem qualitativa como pressuposto central para a sua realização, pois centra-se na compreensão e explicação de um fenômeno social. De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o leque de significados, valores culturais, sociais e as relações humanas no campo da sociedade.

Como metodologia de geração e coleta de dados, foi elaborado um questionário versando sobre 6 perguntas que objetivaram angariar informações sobre a formação dos tradutores/intérpretes de Libras educacional, como também pesquisas de caráter bibliográfico e documental, tentando perceber, a partir de documentos oficiais sobre a profissão do tilsp, os requisitos básicos de formação para atuação na educação básica. A pesquisa de caráter bibliográfico é entendida, em consonância com Gil (2007, p. 44), como sendo o processo de investigação sobre o pensamento de teóricos que buscam e propõem a análise ou explicação de um problema.

Podemos definir então a pesquisa de caráter documental como sendo aquela que:

Trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Após a tabulação das respostas informadas pelos tilsp em formulário eletrônico do google docs, foi realizado, na discussão dos dados, um contraste entre o perfil de formação dos intérpretes e o que legisla a Lei do intérprete educacional. Esse confronto nos ajudou a perceber qual é o perfil de formação desses profissionais e como eles estão atuando nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abaixo, segue a tabela que expõe as respostas obtidas através de um questionário em formulário aplicado com os três profissionais que atuam na escola. Um dos profissionais tilsp, por motivos não justificados, não respondeu ao questionário, portanto, para nossa reflexão levaremos em consideração o que os dois tilsp responderam. A identificação dos participantes será feita da seguinte forma:

- TI1 –Tradutor/Intérprete 1;
- TI2 –Tradutor/Intérprete 2; e
- TI3 –Tradutor/Intérprete 3. (Profissional que não obtivemos respostas)

O questionário versa sobre 6 perguntas subjetivas que objetivam angariar informações concretas sobre a formação, prática de atuação e o contexto de interpretação, como também serviu de fonte para gerar reflexões sobre o perfil profissional dos tilsp.

Tabela 1: Questionário.

PERGUNTAS
1. Você possui formação superior? qual?
3. Já passou por formação 2. Você possui cursos na área de libras ou de tradução/interpretação? Qual/quais e carga horária promovida pela secretaria de educação do município, crede 13, sindicatos, associações ou entidade similar? Se sim, qual?
4. A comunidade escolar (gestão, professores, família e funcionários) colaboram no/para o desenvolvimento de seu trabalho? De que forma? Você acha que precisa de mais subsídio para melhor desenvolver seu trabalho?
5. Há carência de formação para os tilsp vinculados a secretaria de educação do município? Como você percebe isso?
6. A escola oferece suporte didático de trabalho e oferece material pedagógico para desenvolver sua interpretação?

Fonte: próprio autor (2021).

Os dois intérpretes entrevistados responderam para o questionamento 1 que possuem pós-graduação em Libras. O artigo 4º da lei 12.319/2010 preconiza que:

Art. 4º - A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (Brasil, 2010)

Levando em consideração a formação dos tilsp, conforme podemos observar, percebemos que eles possuem formação superior com especialização latu sensu em Libras. Porém se olharmos de forma mais cautelosa, a especialização em Libras não garante ao profissional desenvolvimento de competências e habilidades de tradução/interpretação. Geralmente, os cursos de pós-graduação em Libras, objetivam impulsionar o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para o trabalho com surdos. Talvez podemos considerar, nessas primeiras discussões, uma deficiência encontrada não no perfil dos tilsp, mas na atuação deles para aquele contexto que é o de tradução e interpretação e não de docência. Quando olhamos para o segundo ponto do questionário vislumbramos que:

Tabela 2: pergunta 2.

TI1 - "Sim, Introdução à Interpretação em Língua Brasileira de Sinais-160h. Curso básico de Conversação em Libras – 280 horas. Escrita da Língua de Sinais: Elementos Introdutórios – 50h. Formação de Tradutor e Intérprete de Libras- 340h. Curso de extensão em Libras Básico- 120h (FASBAM). Curso de Libras Intermediário-100h".

TI2 - "Sim 120h a 180h".

Fonte: próprio autor (2021).

Evidencia-se nas respostas dos participantes que a formação já se alinha ao que reza a legislação. Alguns aspectos, tais como: curso de formação de tradutores e intérpretes e cursos de extensão oferecidos por universidades já se enquadram no texto do artigo da Lei. O TI2, em suas respostas, não deixa claro como se deu a sua formação, apenas menciona carga horária em poucas palavras.

Conscientes de que o apoio e o incentivo das secretarias de educação e da escola na formação continuada de seus profissionais são de suma importância para impulsionar os resultados na aprendizagem dos estudantes, os pontos 3, 4 e 5 do questionário tendem a angariar informações dos participantes acerca

da atuação da secretaria e de outras entidades na oferta de formação continuada aos intérpretes.

Tabela 3: perguntas 3 a 5.

3. Já passou por formação promovida pela secretaria de educação do município, crede 13, sindicatos, associações ou entidade similar? Se sim, qual?

T11 - Sim, somente um, mas foi só de um dia e não teve certificação”.

T12 – “Não”

4. A comunidade escolar (gestão, professores, família e funcionários) colabora no/para o desenvolvimento de seu trabalho? De que forma? Você acha que precisa de mais subsídio para melhor desenvolver seu trabalho?

T11 – “Mais ou menos, eles “acham” que o aluno surdo é do intérprete, mas não são todos. Alguns tentam ensinar de forma que abranja o aluno surdo, perguntam como fazer para incluir o aluno na aula. Acredito que sim, pois de modo geral, ainda falta muito, para realmente haver inclusão, precisamos de mais material, de compreensão e também seria importante procurarem aprender a Libras! As famílias tem que ser mais presentes, cobrarem os direitos de seus filhos”.

T2 - “Mais ou menos. Com certeza”.

5. Há carência de formação para os tilsp vinculados a secretaria de educação do município? Como você percebe isso?

T11 - “Sim, pois não tem formação para os funcionários que exercem essa função”.

Fonte: próprio autor (2021).

Como respostas o T11 menciona que já fez formação por alguma das entidades citadas e ainda explica que não há formação ofertada pela secretaria para os profissionais desse campo. Podemos vislumbrar o mesmo discurso na fala do T12, quando explica que a escola e a secretaria não oferecem suporte para a execução plena das atividades de tradução e interpretação. Assim, elucidamos que é necessário o apoio dos diversos segmentos da educação na promoção de cursos profissionalizantes e que dialoguem com a realidade de atuação dos intérpretes, neste caso, cursos atrelados aos sujeitos que atuam no campo com estudantes que vivem na zona rural.

Construir, emancipar e incluir a educação no meio rural não é uma prática fácil, porém é possível, principalmente, quando pensamos em governos que fecham escolas do campos e escolas rurais, retiram direitos e desconstroem todo um legado que o povo do campo demorou anos para firmar. Talvez a carência de profissionais para a zona rural esteja também atrelada a essa visão de negação, de banalização, de não enxergar no sujeito surdo do campo o potencial de ser aprovado em um curso de nível superior culturalmente tido como “o melhor”.

Tomemos para reflexão agora o que discorre a última pergunta do questionário.

Tabela 4: pergunta 6.

6. A escola oferece suporte didático de trabalho e oferece material pedagógico para desenvolver sua interpretação?

TI1 - "Mais ou menos! Tem alguns jogos, mas são poucos, a ajuda mesmo é em relação a xerox e alguma pesquisa".

TI2 - "Não".

Fonte: próprio autor (2021).

Tendo em vista a semelhança entre as respostas e as perguntas enfatizadas, aqui faremos uma síntese reflexiva do que obtivemos dos tilsp como respostas. Esses pontos discorrem sobre a oferta de material e subsídio para o desenvolvimento das aulas. No item 6 o TI1 esclarece que o material disponibilizado pela escola é apenas xerox e alguns jogos que não contribuem muito para o trabalho e que há uma contradição no papel do tilsp concebido pela escola que é o de responsabilizar o intérprete pela educação do estudante surdo. Em relação ao TI2 a resposta é bastante objetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, parcialmente, esta pesquisa evidenciando que há muito o que ser melhorado no campo da educação dos surdos, desde aspectos macros que não foram o foco deste estudo como o ensino e a aprendizagem, até a formação e a atuação dos tradutores/intérpretes de Libras que atuam em escolas rurais. Contudo, elucidamos que grandes avanços tivemos em que um deles é a presença dos tilsp em sala possibilitando e promovendo a inclusão e a acessibilidade dos conteúdos ministrados, além de professores bilíngues, o que é uma raridade, mas existe.

Traçamos como objetivo deste trabalho, compreender o perfil profissional dos tradutores/intérpretes de Libras que atuam numa escola rural do município de Crateús. Atualmente, a comunidade é uma das que mais se tem registro de um grande número de pessoas surdas, muitas não escolarizadas. A escola conta com três profissionais tilsp que atuam junto aos estudantes surdos, que também são três, todos em séries diferentes.

Podemos perceber que os intérpretes que atuam na escola têm formação de nível superior, curso de pós-graduação e cursos de formação realizados por instituições privadas. Não podemos considerar, por conseguinte, que eles não têm formação, o que se pode discutir, neste caso, é se a formação desses profissionais se adequa ao contexto e a realidade em que eles desenvolvem seu trabalho, que é uma dimensão importante no quesito formativo, tanto do profissional quanto do aluno. Essa informação é percebida quando o T12 menciona que tem cursos de Libras de com uma carga horária extensa, porém ter cursos de Libras não significa estar apto a traduzir e interpretar, aqui reforço a ideia de que saber sinais é diferente de saber sinalizar. Já o T11 se mostra mais atualizado com cursos voltados para a interpretação e tradução, a escrita de sinais, mas isso ainda não é o bastante, é preciso pensar no sujeito para quem estamos trabalhando, o aluno surdo da escola rural.

Portanto, é preciso agir. Agir para que tornemos os sujeitos do campo, os surdos, pessoas capazes de se manifestar em sua cultura, se reconhecer como parte daquele lugar, se reconhecer como uma pessoa que possui fala, vez, voz, desejo e expressão. É preciso agir para não engrenarmos em um modelo de educação que põe um intérprete em sala numa escola rural e vislumbra aquilo como inclusão do sujeito surdo do campo da zona rural. É necessário pensarmos inclusão em todos os aspectos, desde a formação do tilsp que vai atuar com o estudante até o material que será utilizado. Por isso é preciso agir para não sermos coagidos.

REFERÊNCIAS

AMPESSAN, João Paulo; LUCHI, Marcos; GUIMARÃES, Juliana Sousa Pereira.

Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional. 1º ed. Florianópolis: DIOESC, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/>

3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011
Acesso em: 07 jun. de 2021

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Marisa Dias. Alfabetização e letramento com uso da LIBRAS nas crianças surdas. Revista Perquirere, 11(1): 144-165, jul. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MONTEIRO, Myrna Salerno. ETD. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n2, p. 292-302, jun. 2006.

PERLIN, Gladis. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

VAGULA, Edilaine. **Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais**. Londrina, UNOPAR, 2014.

UMA ESCOLA MUNICIPAL CARIOCA EM BUSCA DA INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO PEI NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Daniele Mattos do Nascimento Alberich¹

RESUMO

Este artigo propõe, por meio de análise de dados e estudo de caso, realizar uma reflexão sobre o letramento dos alunos com necessidades educacionais específicas, dos Anos finais do Ensino Fundamental, e o acesso à educação literária. O docente que ministra a sua disciplina de Língua Portuguesa, ao se deparar com casos específicos em uma sala de aula numerosa e diversa, sente falta de um inventário inicial de habilidades para acompanhar o aluno. Espera-se que este aluno, quando chega na escola, tenha o reconhecimento do professor, através de um Plano Individualizado de Transição. Levando em consideração as especificidades de cada indivíduo e a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI), a análise e observação da alfabetização e letramento dos alunos com deficiência deve ser feita em conjunto entre o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE da Sala de Recursos Multifuncionais- SRM, os professores regentes das disciplinas curriculares e todos os que atuam pedagogicamente com o aluno na escola. A participação de todos os envolvidos é fundamental neste processo para elaboração do inventário de habilidades e interesses desse alunado a fim de que sejam garantidos os direitos essenciais de acesso à educação. Tendo em vista a importância do letramento em uma sociedade grafocêntrica, que gera uma modalidade de exclusão para os não alfabetizados e/ou não letrados, este trabalho se propõe a realizar um estudo de caso dentro de uma escola municipal do Rio sobre a elaboração do PEI para alunos de uma das séries finais do Ensino Fundamental, na turma de Língua

1 Mestranda do Curso de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF, dalberich@id.uff.br;

Portuguesa. Pretende-se contribuir, assim, para a formação de leitores através de recursos específicos, de acordo com as necessidades educacionais específicas. Uma das principais referências teóricas deste artigo são Cristina Mascaro, Anne Redig, Antônio Cândido e Jane Paiva.

Palavras-chave: AEE, leitor, PEI, alfa-letramento, inclusão.

INTRODUÇÃO

A universalização do acesso à educação no Brasil passa por enfrentamentos para garantir a permanência do estudante com necessidades educacionais especiais, tendo em vista que mesmo fragilizadas por atravessamentos e mudanças da vida, as famílias desses estudantes constroem bravamente uma trajetória de amplificação da voz dos sujeitos, que por vezes não verbalizados, tem por meio de seus familiares, a ecoação dos seus direitos.

Para que aconteça um caminho formativo sem exclusão, ainda se faz necessária construção de um olhar para a diversidade existente na sala de aula. Considerando que sejam garantidos os direitos dos estudantes para que tenham acesso a todos os níveis de aprendizado, quebrando barreiras que impeçam a construção de uma educação para todos. Desse modo, a Lei Brasileira de Inclusão destaca:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos 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).

Nesse contexto de avanços e aprimoramentos no processo educacional inclusivo, o Decreto nº 7611 (Brasil, 2011), garante o Atendimento Educacional Especializado como um serviço integrado à proposta pedagógica, englobando a participação da família e do estudante, particularizando as necessidades específicas de cada discente, público-alvo. Além disso, atribui importantes objetivos para o AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Considerando esse cenário, o AEE elabora adequações pedagógicas e diversificação de atividades para garantir as necessidades educacionais específicas e a construção do Plano Educacional Especializado (PEI), nesse sentido, um importante eixo do sistema educacional do estudante com necessidades educacionais específicas, pois a partir dele podemos observar os caminhos percorridos, os replanejamentos das rotas e a elaboração de percursos para o futuro, levando em consideração que “o PEI não pode ser confundido com um documento, no qual se registram informações sobre o aluno, e sim como trabalho sistemático da escola para atender as especificidades do alunado”(MASCARO & REDIG, 2024, p.4).

A partir desse pressuposto, é construída a interlocução entre todos os profissionais que acompanham o percurso do estudante, ampliando o trabalho colaborativo e articulando estratégias para a garantia da acessibilidade. Tendo em vista a existência de turmas de Classes Especiais em algumas redes de ensino, existem ainda discursos excludentes e dicotomias com relação à presença do estudante com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, pois o viés inclusivo se confunde quando existem outras possibilidades dentro do mesmo sistema educacional e até mesmo no chão da mesma unidade escolar.

Por sua vez, a inclusão educacional faz parte da construção de uma sociedade inclusiva, com a garantia de matrícula e permanência em uma escola pensada para todos, com o olhar voltado para a heterogeneidade presente na diversidade, refletindo e proporcionando condições equânimes no percurso de aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais nº 9394/96 assegura o sistema de ensino para os educandos com necessidades especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Similarmente, diante de um público diverso, a escola tem o papel de oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus estudantes com práticas pedagógicas adequadas. Quanto mais a sociedade se informa sobre os direitos dos alunos com deficiência, maior é a urgência pela inclusão no ambiente escolar. A perspectiva da inclusão prevê que as ações pedagógicas devem estar centradas no compromisso do desenvolvimento global do educando: reconhecendo suas especificidades, promovendo o enaltecimento das potencialidades e combatendo as barreiras do imaginário capacitista que construiu uma visão de ineficiência e incapacidade.

Tendo em vista a importância do letramento em uma sociedade grafocêntrica, que gera uma modalidade de exclusão para os não alfabetizados e/ou não letrados, a prática respeitosa à idiosincrasia do educando torna-se crucial para customizar o planejamento dialogando com as vivências e papel social do discente. Nessa perspectiva, educadores como Paulo Freire são muito estudados mundialmente pelas ideias voltadas para a necessidade do aluno, um educador inclusivo e preocupado com a realidade do indivíduo. Em seus estudos Leal & Nascimento (2019), refletem sobre a proposta para alfabetização, de Paulo Freire, através de palavras geradoras que englobam a leitura de mundo do estudante :

Palavras ou temas geradores, na concepção do educador, são aqueles que estão relacionados às inquietações da comunidade onde estão inseridos. Para percebermos essas palavras ou temas geradores é necessário que façamos a leitura do mundo antes de fazermos a leitura da palavra. Não são as palavras que determinam o mundo, mas o mundo que determina as palavras, e esses dois universos precisam se tornar uma unidade, constituindo-se, assim, a “palavramundo”. É a partir da amplitude dessa palavra, que engloba a nossa autoleitura, a leitura do mundo que nos cerca e da palavra escrita, que as pessoas pronunciam o mundo. Se a alfabetização não ocorrer nessa perspectiva, teremos apenas a reprodução da “palavraescola”. (LEAL & NASCIMENTO, 2019, p.5)

De maneira análoga, a relevância do ato de ler, é ressaltada nos índices analisados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com a taxa de analfabetismo, na pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é feita uma avaliação diante do conceito existente de alfabetização, “saber ler e escrever”, logo o indivíduo que está fora da faixa etária instituída pelo sistema para a compreensão dessas habilidades, se encontra dentro do percentual do tópico de analfabetismo.

Analisando as lacunas encontradas pelos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que recebem Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, nos deparamos com uma amostra de 56 % dos estudantes atendidos não alfabetizados, dentro desse percentual 78% são pessoas de 15 anos ou mais que estão matriculadas na escola e ao observarmos a interseccionalidade de cada caso, é possível analisar que diante da matrícula dentro do público -alvo da Educação Especial, dentro da Classificação Internacional de Doenças (CID) declarado, pode acarretar atraso cognitivo de acordo com o Transtorno de cada indivíduo. Desse modo, abarcando o olhar biopsicosocial e repensando as práticas predominantes é possível construir estratégias que possam ressignificar e personalizar os processos de acordo com cada situação apresentada.

Sob tal ótica, os educadores não apenas fornecem informações, mas também facilitam a aprendizagem, criando um ambiente onde possa haver reflexão, criatividade e inovação. Os professores atuam como auxiliadores e mediadores, fazendo com que o pensamento crítico possa ocorrer de maneira natural e singular por cada indivíduo. Nessa perspectiva, o professor é o mediador que obtém o conteúdo e norteia a participação dos alunos, pois sua experiência histórico-cultural é capaz de fazer com que a aula se torne um ambiente transformador que agrega conhecimento e valores. Nesse sentido, Paulo Freire elucidava no final da década de 80 a necessidade de repensar o conceito de alfabetizar:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de

conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p.13)

O aluno colaborador do seu percurso educativo é conduzido pelas propostas elaboradas pelo professor e em um processo de interação é possível criar um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem. A instituição tem um forte papel social, pois forma o cidadão na área científica, somando conhecimentos, experiências e interações. As oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências no campo das identidades e relações na aprendizagem das linguagens e significados. Pensando no contexto inclusivo dentro da educação contemporânea e diante de uma turma diversa é primordial que o professor planeje as aulas pensando em cada particularidade existente, individualizando os processos e protagonizando o alunado. Com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, com acessibilidade nas avaliações e com planejamentos educacionais individualizados, preenchendo e revisitando o inventário de habilidades de cada um, observando as lacunas e traçando estratégias inclusivas de ensino.

O conceito de acessibilidade está relacionado com a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, físicas, de comunicação e informação. Nesse sentido, a acessibilidade educacional não se limita em dar acesso em uma concepção, mas promover adequações que fomentem o envolvimento ativo das pessoas com deficiência na sociedade.

Com a promulgação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida que implementa ações que garantem os direitos à educação e ao AEE aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Vale ressaltar a expressão “ao longo da vida” presente no título do decreto que sublinha a importância do acesso independente da faixa etária.

Além disso, os princípios da política educacional equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida são destacadas trazendo para o centro do percurso de aprendizagem, o aluno, que não é mais coadjuvante do processo e sim o ator principal:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

Assim sendo, o espaço social que o estudante ocupa, a leitura de mundo e os conceitos intrínsecos formam o letramento que ao longo da vida amplia suas vivências e repertório. Mesmo que nunca tenha sido apresentado à cartilha ou expressado de maneira convencional a escrita das letras e sílabas que compõem as palavras, o discente é formado por suas experiências, sonhos, contos, piadas, histórias, cantigas, fábulas e imagens que formam a “palavramundo”.

Logo, ao construir o PEI do aluno compreende-se que aprender não se limita às técnicas de memorização e repetição em uma folha em branco, pois o estudante é dotado de ideias, histórias, aptidões, talentos e vocações. Quando a visão de “criação do conhecimento” é superada, possibilita criar um ambiente interativo, com pontes de descobertas e mediação. A conquista da autonomia é gerada agregando características de autodeterminação, desenvolvendo habilidades de tomada de decisões e iniciativas. O PEI viabiliza estratégias e metas diante das necessidades dos estudantes. Para que o suporte seja adequado é necessário que este documento conte com informações sobre o aluno, com o

histórico acadêmico, informações sobre a área da saúde e entrevista com a família. A partir da observação das necessidades do estudante os objetivos, metas e avaliações são elaborados para a revisitação periódica fazendo parte de todo o percurso escolar do discente.

Nesse formato, o discente consegue integrar o conhecimento abordado com o conhecimento adquirido de sua experiência pessoal. Nesse movimento de aprendizagem mútua conclui-se que os educadores e educandos são co-constructores do processo de aprendizagem. Respeitando as diferenças, o educador visualiza a deficiência como algo secundário e não rotula o estudante com estereótipos, pois a diferença nunca irá desaparecer, mas a vivência dentro das práticas da educação intercultural faz com que as mediações sejam voltadas para a individualidade de cada aluno com necessidades educativas especiais.

Na sequência, a resposta educativa do estudante é uma responsabilidade de todos os agentes pedagógicos (ROSS, 2006). Quando analisamos o termo resposta educativa, temos um meio de avaliação do percurso formativo, pois o processo necessita ser constantemente revisitado, adotando novos recursos para o processo de aprendizagem, garantindo assim à acessibilidade adequada. Então, os critérios de avaliação podem variar de acordo com o contexto social, político e econômico. Para os alunos com necessidades educacionais especiais observa-se que os processos avaliativos ainda não foram norteados, pois os critérios de avaliação precisam passar por uma transformação radical (ESTEF, 2018), assim como as práticas pedagógicas. Essa transformação deve gerar novas concepções, metodologias colaborativas e um olhar voltado para as características diferenciadas dos alunos.

Diante do exposto, a participação do estudante é a chave para o engajamento no processo e para a garantia ao acesso à literatura e formação de leitores é crucial respeitar o contexto que o discente está inserido, suas peculiaridades e preferências. A literatura está presente no cotidiano singelo e no texto de CANDIDO (2012, p.18), ele descreve:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chama-mos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. CANDIDO (2012, p.18)

Em síntese, podemos concluir que ao mergulhar no universo habitado pelo alunado é possível ler seu cotidiano para que o mesmo desenvolva a habilidade de alfastrar o conhecimento que já é parte do seu repertório de vida. Dessa maneira a formação de leituras se torna dialógica e colaborativa, com mais êxito nos resultados e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como percurso metodológico uma abordagem qualitativa explorando e investigando o objeto de estudo, além de uma pesquisa bibliográfica com base nas publicações voltadas para o tema, também foi feita uma pesquisa de campo onde a investigação tem contato com o objeto de estudo.

O estudo analisou a prática pedagógica diante de um público-alvo da Educação Especial, matriculado em turmas regulares e não alfabetizados, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Observou-se a construção do ensino colaborativo onde a professora teve acesso às habilidades correspondentes ao currículo da disciplina de Língua Portuguesa. Tendo em vista a necessidade de explorar a literatura com o alunado em questão, a docente aplicou os princípios do Desenho Universal para aprendizagem no intuito de promover maior interesse e engajamento dos estudantes.

Nessa prática, os estilos de aprendizagem e o Desenho Universal de Aprendizagem - DUA requer o olhar contínuo no cotidiano escolar é um fator importante para o processo de construção do aprendizado, com o levantamento feito no Plano Educacional Individualizado é possível antever o espectro de necessidades, gerando um elenco de estratégias e recursos que fomente o acesso à garantia do aprendizado, pensando universalmente no estudante: nas múltiplas modalidades de apresentação da informação, nas múltiplas modalidades de ação e expressão, analisando a resposta educativa do aluno e propondo múltiplas modalidades de engajamento e envolvimento.

A professora AEE propôs um questionário sobre as preferências do aluno: filmes, música, novela, série e história. Foi utilizada a tecnologia assistiva do microfone do editor de texto para registro das respostas, assim os discentes se sentiam confortáveis pela modalidade de expressão. Após coleta das respostas foi possível particularizar o processo de cada estudante, respeitando a literatura presente em cada percurso. Além das atividades diversificadas planejadas para o aluno, havia um karaokê proposto com as músicas respondidas no questionário.

nário como preferência do repertório de cada um, a partir das músicas foram surgindo palavras geradoras escritas em letra bastão. Aparentemente, trata-se de uma atividade simples, mas ela permitiu ao aluno um olhar sobre a letra da canção, a interpretação e reflexão.

Dessa maneira, o aluno teve a oportunidade de expressar-se e sentir-se engajado, com a possibilidade de apresentar suas reflexões e leitura de mundo. Ao final da pesquisa, os alunos tinham mais participação e autonomia no acesso à literatura, mesmo que não fossem contos eruditos, conseguiam diferenciar os gêneros textuais, interpretar criações poéticas e ampliar o vocabulário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Candido (2012), a literatura é uma necessidade universal pertencente à personalidade, dando forma aos sentimentos e à visão do mundo, libertando do caos e humanizando. Logo, não podemos negar o acesso à literatura que está diretamente ligada à humanização do sujeito que por muitas vezes tem esse direito negado pela rotulação da falta de alfabetização e assim não enxergam esse indivíduo como leitor. Dessa maneira, eles ficam à margem e excluídos do mundo literário.

Nessa lógica, Soares (2004) explica que o processo de letramento e alfabetização caminham juntos e um não pode excluir o outro. Quando os textos apresentados aos estudantes faziam parte do cotidiano de cada um, facilitava o processo melhorando a aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico dentro do contexto de letramento, logo a participação nas atividades de leitura e de escrita, desenvolveu habilidades nas práticas sociais.

Considerando a ideia de Ross (2016) de que o sujeito é educável, os progressos dependeram de fatores internos e externos, sem a rotulação da deficiência como estigma irreversível, mas como ponto de partida para mediações organizadas, melhorando as possibilidades do indivíduo. A acessibilidade é construída coletivamente pela comunidade escolar que elimina barreiras e inclui os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, estimulando uma interação positiva. Nas práticas inclusivas o professor tem um olhar individualizado para cada aluno, confia nas suas capacidades de aprendizado e identifica as possibilidades, fazendo um levantamento das potencialidades, interesses e habilidades que precisam ser desenvolvidas. Assim a pedagogia inclusiva é interativa e está fundada nas necessidades reais das pessoas.

O estudo realizado vai de encontro aos apontamentos de Glat, Machado e Braun (2006), que explicam que não basta apenas garantir a matrícula do estudante com necessidades educacionais específicas em uma turma regular para “socializar”, se faz necessário proporcionar a permanência na escola garantindo um aproveitamento acadêmico com práticas equânimes para a eliminação de barreiras ao ensino e à aprendizagem.

De acordo com Melo (2011), com esses princípios inclusivos na educação, é possível praticar o conceito de acessibilidade, pois a escola precisa ser pensada para todos. Mascaro e Redig (2021), definem acessibilidade pedagógica como a criação de oportunidades de acesso à construção de conhecimentos no ambiente escolar, no público diverso. Enfim, com a análise dos resultados obtidos fica nítida a importância de ações pedagógicas baseadas em práticas equânimes para alcançar a garantia e acessibilidade à literatura, proporcionando a formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, os dados da produções dos alunos mostraram que a metodologia baseada nos princípios do DUA favorecem a inclusão, pois respeita as singularidades dos alunos, com ou sem deficiência. Assim fica claro com a pesquisa importância entre o professor especializado e o professor da sala de aula regular para promover uma inclusão eficaz oferecendo oportunidades de troca de conhecimentos e fortalecimento da comunidade escolar. Além disso, é crucial a formação sobre o ensino colaborativo para os estudantes de pedagogia e para os que já atuam na área para promover uma aprendizagem mais equitativa.

A partir do conhecimento, planificação e intervenção foi possível fazer uma avaliação interativa, pois foi apresentado de múltiplas formas o conhecimento de acordo com a necessidade educativa da estudante, assim como a processualidade avaliativa. Esse trabalho foi colaborativo, o que possibilitou um bom planejamento e registros da professora da turma regular juntamente com o Professor AEE, trabalhando assim a interdisciplinaridade. A estudante protagonizou o processo educativo, o que gerou engajamento e estímulo. Em outras palavras, a importância da personificação do processo potencializa a condução de práticas inclusivas, que são reais no chão da escola e não só apenas na utopia educacional, pois os alunos necessitam de um olhar individualizado para que o processo de aprendizagem seja potente. Ao inserirmos atividades voltadas para

o interesse da discente foi perceptível o engajamento e participação ativa, pois ela se sentiu parte de seu processo educativo. Assim, conseguimos particularizar o percurso e promover o desenvolvimento da habilidade .

O objetivo traçado foi alcançado, as estratégias de ensino colaboraram para o processo de formação de leitores com acessibilidade e autonomia, melhorando a autoestima e o envolvimento, assim como impactou positivamente a sua vida diária.

Em suma, no que tange à temática de acesso à literatura aos estudantes com NEE é válida a ampliação de pesquisas na área para abertura de novas propostas e ressonância do tema.

REFERÊNCIAS

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: 17 jul. 2024.

CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

ESTEF, S; REDIG, A. Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos. Ponta Grossa -PR: Atena, 2024.

ESTEF, S. (2018). Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência. Revista Espaço Acadêmico, 205, 23-34

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. Inclusão Escolar. 2006. Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf >. Acesso em: 26 set. 2024.

GLAT, Rosana; BLANCO, Lelila de M. Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. ANALFABETISMO ENTRE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2016.

DOI: 10.47249/rba.2015.v1.81. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81>. Acesso em: 20 out. 2024.

LEAL, S. do R. F., & NASCIMENTO, M. I. M.. (2019). A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire . **Pro-posições**, 30, e20180024. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0024>. Acesso em: 01 out. 2024.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G.. Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI para o alfabetramento: primeiros passos. **Ponta Grossa** - PR: Atena, 2024.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, (25), 5-17, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002> Acesso em: 01 out. 2024.

ROSS, P. R. Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. Especial. • p. 273-299. Jul -dez. 2006

METODOLOGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES

Adenaide Amorim Lima¹

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada visando compreender quais as estratégias metodológicas utilizadas por professores de filosofia no ensino médio e superior para incluir estudantes com diferentes deficiências e/ou necessidades especiais. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e exploratória que aborda as metodologias de ensino de filosofia, articulado à Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa foi realizada com dois professores de filosofia do ensino médio e um professor de graduação em filosofia do ensino superior, todos da rede pública de ensino do estado da Bahia. A pesquisa utilizou revisão bibliográfica e questionário semiestruturado para a construção de dados. Os resultados iniciais indicam uma escassez de pesquisas sobre metodologias inclusivas no ensino de filosofia, revelando uma carência na discussão sobre essa temática na filosofia. O estudo revelou ainda que os professores de filosofia do ensino médio enfrentam grandes desafios na implementação de metodologias inclusivas, devido à falta de formação continuada e apoio adequado da gestão escolar, enquanto professores do ensino superior recebem todo o apoio de que necessitam. Nas escolas estaduais de ensino médio da Bahia, a implementação de políticas inclusivas neste ano de 2024 tem gerado insegurança e dificuldade. Os professores não se sentem preparados para atender às demandas da educação especial e inclusiva, enquanto alguns negligem-

¹ ¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (PPGF/UFSM); Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Licenciada em Pedagogia e Filosofia. E-mail: adenaideamorim@gmail.com.

ciam totalmente esta questão em suas práticas, outros seguem a metodologia da tentativa e erro.

Palavras-chave: Educação Especial, Ensino de Filosofia, Metodologias Inclusivas.

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo principal compreender quais as metodologias são utilizadas por professores de filosofia, do ensino médio e do ensino superior, para incluir estudantes com diferentes deficiências e/ou necessidades especiais. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa que se insere na discussão sobre metodologias do/no ensino de filosofia, articulado à temática da Educação Especial e Inclusiva. Ao relacionarmos Filosofia e Educação Especial, de forma aberta e flexível, pretendemos explorar essa questão por meio de uma compreensão inicial com vistas à identificação de aspectos-chave que poderão ser investigados mais detalhadamente em estudos subsequentes.

Além da pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, este estudo também faz uso do questionário semiestruturado como metodologia de construção e produção de dados. Por questionário semiestruturado compreendemos tratar-se de um instrumento cujas questões são formuladas de modo a permitir que os sujeitos da pesquisa reflitam sobre o tema apresentado, de forma profunda e subjetiva. Nessa perspectiva, acreditamos ser possível captarmos crenças, sentimentos, razões e motivos para comportamentos e fatos narrados (Ribeiro, 2008).

O questionário foi realizado por meio do *Google Forms*. Fizeram parte deste estudo dois docentes de filosofia do ensino médio e um docente do curso de filosofia no ensino superior. Esta estratégia teve como objetivo compreender, a partir de uma amostragem, quais os sentidos que os professores de filosofia atribuem à Educação Especial e Inclusiva. No questionário, o objetivo foi saber se os entrevistados tiveram estudantes com deficiência e/ou outras necessidades especiais e quais foram as estratégias utilizadas por eles para incluir estes estudantes, para terem uma aprendizagem filosoficamente significativa. Na análise dos dados, a partir da literatura de referência, destacamos as aproximações e os distanciamentos entre os discursos, evidenciando os atuais limites e as possibilidades para as práticas inclusivas no ensino de filosofia.

MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA E PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O Parecer CNE/CES n.º 492/2001 estabelece as Diretrizes Curriculares quanto ao perfil dos formandos de filosofia. O licenciado deverá estar habilitado

para enfrentar, com sucesso, os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como, transmitir aos estudantes do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (Brasil, 2001). Entendemos que essa seja uma tarefa que deva ser estendida a todos os estudantes, independentemente do seu contexto sociocultural ou das suas “limitações” físicas, afetivas ou intelectuais.

Em consonância com o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diz que: “Art. 59. 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, 1996). Ainda no mesmo artigo: “III — 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”.

Ao que nos apresenta o texto da lei, a questão da Educação Especial e Inclusiva perpassa pela formação docente, inclusive dos professores de filosofia. Logo, nos questionamos: A deficiência humana e os Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação são temas filosóficos? A princípio, diríamos que sim. Conforme a *Política para Integração da Pessoa com Deficiência*, Decreto n.º 3.298/99, Art. 3º: “[...] considera-se: I — deficiência — toda perda ou anormalidade de uma estrutura, ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1999).

Já os Transtornos Globais do Desenvolvimento são um conjunto de transtornos qualitativos envolvidos no desenvolvimento humano. Geralmente são distúrbios “[...] na interação social, que costuma se manifestar nos primeiros cinco anos de vida e tem como uma das características a fala estereotipada e o interesse estreito nas atividades. Por essa razão, pode acontecer a ecolalia, a elegibilidade de interesses e as dificuldades nas relações sociais” (Braga, 2017, p. 24).

Essas definições levantam questões importantes sobre a natureza da pessoa humana, sua identidade, sua autonomia, comportamento ético e moral; levantam questões sobre justiça social, inclusão, percepção, estigma, etc. No entanto, os filósofos, em seus diferentes tempos e contextos históricos, têm abordado a deficiência humana muito indiretamente e de forma variada. A defi-

ciência, enquanto uma condição de determinados seres humanos, como tema filosófico, ousou dizer que nenhum filósofo abordou diretamente. Certamente que essa ausência de reflexão tem ajudado a definir o modo como as sociedades definem e tratam as pessoas com deficiências diversas.

Na antiguidade clássica, por exemplo, Aristóteles abordou brevemente a questão da deficiência em sua obra *Política*. Sua visão reflete claramente os valores de sua época. Conforme Aristóteles: “[...] das crianças que, após o nascimento, devem ser criadas ou expostas para morrer. Deve proibir-se a criação de disformes” [...] (1335b 18–20). Aristóteles acreditava que as deficiências físicas poderiam estar associadas a deficiências morais ou intelectuais. Isso é problemático, tendo em vista que qualidades físicas estavam relacionadas às virtudes ou capacidades intelectuais. Por essa razão, o filósofo defende que aqueles que não podiam viver de forma independente, devido a deficiências, não poderiam participar da vida na *polis*. Aristóteles chega a sugerir, inclusive, que as crianças que nascessem com deformidades físicas graves poderiam ser abandonadas.

Depois de Aristóteles, quase todas as concepções de ser humano, desenvolvidas por filósofos das mais variadas correntes de pensamento, ignoraram crianças e pessoas com deficiências. Na contemporaneidade, observamos que essa temática tem aparecido com maior frequência. Um clássico exemplo são as investigações do filósofo francês Michel Foucault, que em sua obra *História da loucura* explora como a sociedade ocidental, desde a Idade Média até o período moderno, tratou as pessoas consideradas loucas ou insanas. Embora o foco principal seja a loucura, suas análises sobre exclusão, confinamento e medicalização se aplicam também às pessoas com deficiências mentais e cognitivas.

Outra abordagem interessante é a da filósofa americana Martha Nussbaum, que em sua obra intitulada *Construindo capacidades: a abordagem do desenvolvimento humano* defende uma abordagem das capacidades, alternativa às abordagens tradicionais de desenvolvimento humano, como a teoria econômica baseada no Produto Interno Bruto (PIB) e as teorias de bem-estar que se concentram apenas nos recursos materiais que não consideram a distribuição de recursos e as reais oportunidades das pessoas.

Nussbaum propõe que o desenvolvimento humano deva ser avaliado com base nas capacidades reais que as pessoas têm para fazer e ser o que valorizam. Em vez de focar apenas em renda ou recursos. Além disso, a autora defende a ideia segundo a qual devemos considerar a liberdade das pessoas para realizar seu potencial em diversas áreas da vida, tais como, participar de escolhas polí-

ticas, possuir bens materiais, etc. A abordagem das capacidades de Nussbaum enfatiza a importância da inclusão social e da igualdade, destacando que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, devem ter as oportunidades necessárias para viver vidas plenas e significativas.

Outra filósofa que aborda a temática da deficiência é a italiana Silvia Federici em sua obra *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva*. Ela nos oferece uma perspectiva crítica sobre o modo como o capitalismo e o patriarcado afetam as pessoas com deficiências. Embora seu trabalho se concentre principalmente na exploração do trabalho das mulheres e na reprodução social, suas análises têm implicações importantes para a compreensão das experiências das pessoas com deficiências.

Ao argumentar que o capitalismo se baseia na expropriação e na exploração do trabalho reprodutivo, que inclui o cuidado de crianças, idosos e pessoas com deficiências, a autora critica o fato destes trabalhos, muitas vezes realizados por mulheres, serem desvalorizados e não remunerados. Essa dinâmica perpétua a opressão tanto das mulheres quanto das pessoas com deficiências que dependem desse cuidado. Por ser desvalorizado, o trabalho do cuidado resulta em condições de vida precárias tanto para os cuidadores quanto para as pessoas que são cuidadas. Sem contar que pessoas com deficiências são marginalizadas por serem consideradas menos produtivas, portanto, menos valiosas economicamente.

Apesar de ser abordada, ainda, sim, a deficiência não é tema principal destas obras. No entanto, tendo como fundamento a legislação citada no início deste tópico, há uma área da filosofia em que a temática da deficiência e das necessidades especiais não pode ser negligenciada: a área da Filosofia da Educação. Mas a Filosofia da Educação não pode seguir suas investigações de forma totalmente autônoma, uma vez que ela não possui cânone para isso. É preciso que a temática da deficiência esteja articulada com a Educação Especial e Inclusiva cuja finalidade, neste contexto, seria o de capacitar os professores de filosofia para identificar e atender as necessidades dos alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem, promovendo práticas docentes filosóficas e inclusivas.

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE FILOSOFIA

Discutir sobre a prática docente no ensino de filosofia é imprescindível para compreendermos as especificidades desta área. No ensino de filosofia a

prática docente tem como objetivos principais: o desenvolvimento do pensamento crítico; o ajuste do currículo de filosofia para que este seja relevante e acessível aos estudantes, conectando conceitos filosóficos com suas experiências de vida; a facilitação da compreensão de conceitos complexos; promoção da inclusão e da diversidade, garantindo que diferentes perspectivas filosóficas e culturais sejam representadas e respeitadas na sala de aula, etc. Esses objetivos são primordiais tanto no ensino médio, quanto no ensino superior.

Atualmente, no Brasil, há três abordagens hegemônicas do ensino de filosofia: a histórica, a temática e a problematizadora. No interior destas abordagens há incontáveis perspectivas que tratam sobre metodologias no ensino de filosofia. A abordagem histórica visa ensinar filosofia através da cronologia histórica, apresentando os principais filósofos e suas obras em ordem temporal. Isso ajuda os estudantes a compreenderem a evolução do pensamento filosófico ao longo do tempo. A presença da história da filosofia, mesmo que não se leve em consideração a cronologia exata, aparece em praticamente em todas as outras abordagens.

Em uma entrevista concedida ao Programa de Pós-Graduação em Metafísica, Especialização em Ensino de Filosofia (UnB/UAB)² Marilena Chauí diz considerar que, independentemente da abordagem que se tem no ensino de filosofia, o fundamental é a presença dos *textos fundadores*. A marca do cânone, seja ele pensado à maneira temporalizada de Hegel ou de uma maneira tematizada, como foi à tendência da filosofia analítica. O cânone está relacionado ao momento fundador, quando um determinado problema recebe a sua primeira formulação filosófica. Para esta autora, mesmo que se trabalha a partir de problemas, o mais atual possível, há que se levar em conta os filósofos fundadores que abordaram aquele problema, isso significa recorrer o tempo todo à *história da filosofia*. Para Chauí, não se pode pensar a Filosofia descolada da sua história.

A partir da história da filosofia, Alves (2016) propõe uma metodologia para o ensino de filosofia. O autor destaca a existência de dois tipos de saber filosófico: o fazer filosofia e o ensino de filosofia. Ele defende que o *fazer filosofia* está no âmbito da metodologia de como a filosofia produz os seus conceitos e sua visão de mundo e o *ensino de filosofia* está no âmbito da metodologia de como aprendemos e ensinamos o primeiro, ou seja, o fazer filosofia.

² Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qMzL1ChLK7A>. Acessado em: 27/05/2024.

No ensino de filosofia é preciso observar dois aspectos, a necessidade de ser informativo e formativo. “Um remete à memória do que foi e continua sendo feito sob o rótulo de ‘filosofia’. O outro é o próprio aprendizado do filosofar, o qual implica o domínio e o desenvolvimento de um estilo específico de saber, o saber filosofar” (Alves, 2016, p. 42). O autor ressalta que as tensões e as confluências entre a metodologia da filosofia e a metodologia do ensino de filosofia ocorrem porque há uma discordância em relação ao que deve vir primeiro em relação entre alguns filósofos. Apesar de ser mais aceitável atualmente a ideia do aprender a filosofar, não se pode negligenciar que qualquer método de ensino de filosofia deve partir em algum momento da história da filosofia para atingir este mesmo fim. Por essa razão, a proposta metodológica do autor é “[...] aprender a filosofar com a história da filosofia” (p.44), a partir de uma exposição filosófica dessa história.

Sobre a abordagem temática, de acordo com Santos e Silva (2018), ela tem como objetivo contribuir para que o ensino de filosofia seja mais dinâmico ou, em suas próprias palavras, “vivo e eficaz”. Pois na abordagem temática, o ensino da filosofia é entendido como um processo, isso significa que é atribuído ao estudante “[...] a construção do conhecimento filosófico mediado pelo professor através das várias temáticas que vão sendo exploradas” (p. 181). A abordagem temática não nega a importância da história da filosofia e nem dos problemas filosóficos, mas ela ultrapassa o mero repasse histórico de filósofos ou sistemas filosóficos. A abordagem “[...] do estudo das temáticas, que contemplam também a história destas, [busca] realizar a produção de um conhecimento mais apurado e relacionado com a vivência do educando” (p. 181).

A abordagem problematizadora elaborada por Silvio Gallo, para o ensino de filosofia, está em evidência atualmente. Ao apresentar críticas às abordagens história e à abordagem temática, ele propõe uma abordagem problematizadora. Conforme o autor, os filósofos pensam ou pensaram porque enfrentam ou enfrentaram determinados problemas, assim, o objetivo dessa proposta é aproximar a lógica do ensino de filosofia com a própria lógica da produção filosófica. Segundo este autor, sua proposta é convidar o estudante a entender esse movimento e instigá-lo a construir seu pensar a partir dos seus próprios problemas.

A abordagem problematizada de Silvio Gallo possui quatro passos didáticos de inspiração deleuziana: 1) *sensibilização* — nesta etapa tem como objetivo preparar o estudante para os autores ou temas filosóficos, aqui o professor pode se valer de vários elementos não filosóficos para introduzir o tema, filmes, obras

de artes, etc.; 2) *problematização* — o estudante deve fazer o movimento de encontrar o problema sensível da situação que será trabalhada na aula, mas o professor não pode abrir mão de apresentar problemas filosóficos e convidar o estudante a experimentar um problema e tentar enunciar filosoficamente o seu problema; 3) *investigação* — aqui o estudante pode investigar, na história da filosofia, se esse problema já apareceu, a circunstância em que ele apareceu, bem como ele foi enfrentado e quais filósofos enfrentaram esse problema e com quais conceitos; 4) *conceituação* — se a filosofia consiste na atividade de criação conceitual, conforme defende Deleuze, os conceitos serão os elementos racionais que produzimos pelo pensamento ao enfrentar os problemas discutidos em sala de aula.

Há ainda outras abordagens menos trabalhadas, principalmente no ensino de filosofia no ensino médio como, por exemplo, a abordagem dialógica que utiliza o diálogo como principal ferramenta pedagógica, incentivando os alunos a participarem de debates e discussões filosóficas, seguindo a tradição socrática. Uma defensora desta abordagem é Silva (2016). A autora defende uma prática filosófica que valorize o *debate* e o *diálogo*. Ela destaca que ensinar filosofia não deve ser apenas transmitir conhecimentos filosóficos, mas também promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Segundo esta autora: “[...] a prática pedagógica em Filosofia se define pela exposição à arte do encontro — dom que inaugura a gestualidade de dar a palavra e transmitir a experiência do pensamento” (Silva, 2021, p. 7). A autora recomenda que o professor de filosofia deva criar um ambiente em que os alunos possam questionar, argumentar e construir seu próprio entendimento sobre questões filosóficas. Além disso, Silva (2016) enfatiza a necessidade de relacionar os conteúdos filosóficos com a realidade cotidiana dos estudantes, tornando a filosofia relevante e significativa para suas vidas.

Outra perspectiva interessante é a de Aspis (2004), ela defende que o ensino de filosofia como uma *experiência filosófica*. Para a autora, isso exige certas peculiaridades no exercício docente devido à própria natureza da disciplina, que é aberta e inacabada. Esse inacabamento é justamente o que aviva a prática docente, dando-lhe um caráter filosofante. As aulas devem partir das questões dos estudantes e os professores devem assumir posturas de filósofos. Por esta razão, Aspis defende que o ensino de filosofia seja, ao mesmo tempo, um ensinar a filosofar, pois os dois são uma mesma coisa e não podem estar separados.

“O filosofar é uma disciplina no pensamento que, ao ser operada, vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. [...]. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante” (Aspis, 2004, p. 308). O interessante da abordagem de Aspis (2004) é que encontramos nela a defesa da promoção da autenticidade, rejeição do consenso e criação “[...] de uma educação para o pensamento autônomo, [e] [...] a possibilidade de amor ao diferente, ao outro. E poderíamos aí nos banquetear com a convivência criativa dos ímpares” (p. 313, grifos nossos).

Para Matos (2015), o professor de Filosofia deve prezar pela *atitude filosófica*, pelo amor dirigido à sabedoria e ir além de uma história da filosofia. O autor assim define o que ele entende por atitude filosófica: “A atitude filosófica começa [...] quando duvidamos de nossas certezas, nos defrontamos com o problemático; ou seja, quando nos apercebemos de que há mais complexidade e inconclusão naquilo que está dado do que o quanto sua manifestação fenomênica nos dá a conhecer” (p. 379). Na educação básica, o autor defende que a filosofia deve ser concebida numa dimensão formativa para a vida, por essa razão a filosofia “[...] é chamada a ser praticada como educação; ou seja, *processo contínuo de formação da pessoa humana em sua concretude, diversidade e singularidade*” (p. 373, grifos nossos).

Neste trabalho não é nosso objetivo investigar os limites e as possibilidades de cada uma das perspectivas que foi apresentada neste tópico, mas sim evidenciar e elencar as perspectivas metodológicas que são mais comuns nas discussões sobre metodologias no ensino de filosofia. É possível perceber que em cada perspectiva são eleitos aspectos, considerados pelos seus autores e proponentes, como fundamentais e por essa razão devem se sobressair no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos filosóficos. Na maior parte destas perspectivas metodológicas há uma defesa da melhor forma de apropriação do conteúdo filosófico e de como esse conteúdo deve ser apresentado.

Dentre as abordagens, encontramos em Aspis (2004) e Mattos (2015) uma abertura, mesmo que ainda tímida, para um ensino inclusivo de filosofia. Mas isso não quer dizer que as demais abordagens não possam ser contextualizadas conforme a necessidade dos estudantes, isso exigirá do professor uma atenção quanto à intencionalidade, o objetivo e as estratégias alinhadas com uma abordagem investigativa, estimulante que consiga atingir a todos os estudantes em sala de aula. Pois, como observou Prestes (2017), a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula pode se caracterizar como uma barreira ou um obs-

táculo à aprendizagem do estudante com deficiência, ou alguma incapacidade, mas também pode ser um mecanismo de acessibilidade. É justamente isso que queremos explorar na análise do questionário realizado com os professores de filosofia.

EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COM METODOLOGIAS INCLUSIVAS

Há poucas produções relacionando Educação Especial e Inclusiva e Filosofia, existem menos ainda estudos sobre metodologias inclusivas no ensino de filosofia ou práticas docentes inclusivas no ensino de filosofia. Fizemos uma busca geral na internet via Google e encontramos alguns trabalhos que abordam a perspectiva teórico-filosófica da educação inclusiva para a formação docente (Bezerra; Araújo (2012); concepções de educação inclusiva a partir de autores como Paulo Freire (Campos; Cruz; Cavalcante, 2021) ou como a filosofia pode influenciar no debate sobre educação inclusiva (Santos; Santos, 2022).

No trabalho de Barbosa, Medeiros e Ribeiro (2018) encontramos uma preocupação relacionada à efetivação de uma abordagem inclusiva no ensino de filosofia para as pessoas surdas. Segundo estes autores, embora muitos filósofos e educadores discutam metodologias para o ensino da filosofia, pouca atenção é dada ao ensino de filosofia para surdos. A pesquisa revela a inexistência de trabalhos específicos sobre o tema, apesar de haver estudos sobre o ensino de outras disciplinas para surdos, como matemática e química. A falta de sinais em LIBRAS para conceitos filosóficos representa uma barreira significativa, dificultando a criação e a compreensão desses conceitos pelos alunos surdos.

Os autores reconhecem que a comunidade surda tem conquistado direitos, como a oficialização da LIBRAS e a adoção do método bilíngue, em algumas instituições, onde a LIBRAS é a língua principal e o português a segunda. Contudo, o ensino de filosofia enfrenta desafios devido à ausência de sinais específicos e à falta de formação adequada dos intérpretes, resultando em lacunas teóricas para os alunos surdos. Este trabalho de Barbosa, Medeiros e Ribeiro (2018) nos lembra do porquê de este nosso trabalho ser exploratório. Estamos em um eixo de estudo da filosofia da educação ainda pouco explorado, este trabalho tenta entender melhor o contexto e os aspectos deste fenômeno a partir do que disseram os professores, sujeitos de nossa pesquisa.

Costa (2017) lembra que a universalização do acesso à escola por meio da inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica que reconhece o atendimento às diferenças de todos os alunos. Dessa forma, devemos buscar alternativas educacionais para atender todos os alunos. Tais alternativas incluem organização das escolas, dos professores, da comunidade e do currículo escolar. Desse modo, a autora defende que as adaptações para atender estudantes com necessidades especiais podem ser de pequeno ou grande porte.

As adaptações de grande porte são aquelas que pedem adaptação dos objetivos, conteúdos, método de ensino e sistema de avaliação às necessidades e/ou condições do aluno especial; [...]. As adaptações de pequeno porte são voltadas para a ação do professor propriamente dita; são os ajustes feitos durante as aulas para o melhor aproveitamento do aluno especial. Tais modificações devem constar no plano de aula e de ensino. É importante ressaltar que a permanência do aluno em sala de aula regular não deve se dar somente pela presença física, mas pela efetiva participação e acompanhamento das aulas regulares (Costa, 2017, p. 11).

O foco deste estudo está circunscrito às adaptações de pequeno porte. Conforme enunciamos anteriormente, fizemos um questionário aberto com três professores: dois atuam no ensino médio e um no ensino superior. Nosso objetivo é investigar quais as metodologias já utilizadas por estes professores de filosofia para incluir estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais. Para preservar seus anonimatos, chamaremos os três pelo gênero masculino e o denominaremos de professor A (PA); professor B (PB) e professor C (PC). PA e PB atuam no ensino médio regular em escolas públicas estaduais distintas na cidade de Vitória da Conquista–BA e PC atua como professor de filosofia de uma universidade pública estadual, também na cidade de Vitória da Conquista–BA. Todos eles têm mais de dez anos atuando como professores na rede pública de ensino.

Para contextualizarmos, é importante esclarecermos que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação superior não é obrigatória. É dever do Estado a educação básica, gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, organizada da seguinte forma: Educação Infantil: Atende crianças de 4 e 5 anos. Ensino Fundamental: Compreende nove anos de duração, atendendo crianças a partir de 6 anos. Ensino Médio: Compreende três anos de duração, atendendo adolescentes e jovens. Contudo, a LDB reconhece a importância da educação ao longo da vida e as políticas de inclusão para o

ensino superior se encontram entrelaçadas com as demais políticas voltadas para a inclusão social e escolar.

Para compreendermos melhor o que pensam os professores, agrupamos as suas falas em três categorias para melhor apreensão. Isso nos ajuda a organizar, interpretar e entender os dados coletados, servindo como critérios para classificar e categorizar as informações obtidas no questionário, facilitando assim a identificação de padrões. As três categorias são: experiências com estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais; experiências com metodologias inclusivas no ensino de filosofia; desafios encontrados em integrar metodologias inclusivas no ensino de filosofia.

EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECIAIS

Sobre experiências com inclusão as falas de PA e PB se complementam. Ambos parecerem compartilhar realidades, angústias e perspectivas semelhantes a este respeito. Segundo PA: “A partir deste ano [2024] com a nova lei de educação inclusiva nas escolas públicas, a escola que trabalho recebeu uma maior quantidade de alunos com necessidades específicas, principalmente nas turmas do 1º Ano. Não posso relatar porque não trabalho com essas turmas”. PB também diz que: “Neste ano de 2024, o governo do estado decidiu implementar na escola a proposta da escola inclusiva, e recebemos 60 estudantes com necessidades especiais. Nunca trabalhei com crianças e jovens com necessidades especiais de atendimento educacional”.

Estas respostas nos chamaram a atenção porque a educação inclusiva na educação básica passou a ser obrigatória com a promulgação da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a redação do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Essa alteração determinou que a matrícula de crianças com necessidades especiais deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, são onze anos desde a alteração desta lei. Onde estavam os adolescentes e jovens que ingressaram no ensino fundamental em 2013 ou 2014?

Não podemos afirmar como um dado de pesquisa, mas soubemos extraoficialmente por alguns professores que, em Vitória da Conquista–BA, pelo menos os alunos surdos eram matriculados todos em uma escola específica. Não sabemos informar se os demais estudantes com deficiência e/ou necessi-

dades especiais eram matriculados nesta mesma escola, ou em outra(s). O fato é que, conforme as falas dos professores, a inclusão como norma para todas as escolas do ensino médio iniciou-se neste ano de 2024, o que torna a educação inclusiva uma novidade para grande parte destes professores.

Não encontramos o dispositivo que respalda a fala destes professores, mas na página da Secretaria da Educação do Estado da Bahia há uma notícia do dia 06 de abril de 2024 que diz:

Em prol da igualdade de possibilidades e oportunidades para crianças, jovens e adultos especiais, seja por necessidade motora, visual, auditiva e intelectual, o Governo do Estado dá mais um passo para fortalecer a Educação Especial Inclusiva em toda a Bahia. Faz parte dessa série de ações a liberação de um Fundo de Assistência Educacional (Faed), no valor de R\$ 3,8 milhões, para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas, exclusivamente, aos estudantes com deficiência³.

Entre as demais ações anunciadas, está a contratação de professores e técnicos para dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso nos faz pensar que a educação inclusiva parece ser uma novidade para os professores do ensino médio da Bahia, já que apesar de mais de uma década como professores de filosofia, apenas PA relata experiências pontuais com estudantes com alguma necessidade especial. PA disse que: “No ano passado [2023] havia em uma das turmas um aluno com problemas de dicção e também dificuldades cognitivas. Era um aluno que fazia leituras e apresentava trabalhos, mesmo com toda dificuldade visível”. Já PB disse: “Nunca trabalhei com crianças e jovens com necessidades especiais de atendimento educacional”.

Por outro lado, PC respondeu o seguinte: “Com diagnóstico, eu ainda não lecionei para nenhum aluno. Mas se ampliarmos o conceito de deficiência [...], acredito que sim. É cada vez mais comum depararmos com situações em sala de aula que estão ligadas às questões de saúde mental [...] e/ou dificuldades de aprendizagem que revelam algum grau de deficiência”.

É importante destacarmos na fala de PA o respeito quanto às limitações e o tempo de cada estudante. Podemos perceber que, mesmo o estudante apresentando dificuldades, ele foi incluído na atividade e respeitado o seu tempo. Em outro momento, o PA fala do acolhimento dos colegas, isso é importante. Costa

3 Disponível em: <https://www.educacao.ba.gov.br/>. Acessado em: 12/06/2024.

(2017) chama a atenção para o processo de reconhecimento dos estudantes com necessidades especiais. Para o sucesso na aprendizagem destes estudantes, o “[...] professor precisa conhecer e ter a sensibilidade de reconhecer e acolher aqueles que se diferem dos demais” (p. 14). Do contrário, pode acontecer o que aponta Ferreira (1995):

Ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental [e estudante com demais necessidades especiais] mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, conseqüentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos (p. 25).

A fala de PC é bastante interessante, pois mostra a sua sensibilidade para observar e entender que cada estudante é único e possui dificuldades em algum momento, independentemente de um diagnóstico. Minetto, Prestes, Facion, Stival (2015) lembram “[...] que possam existir diferentes formas de inclusão que respeitem a diversidade do alunado. A singularidade de cada indivíduo suscita a observância de cada situação em particular” (p. 11).

EXPERIÊNCIAS COM METODOLOGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

A partir do contato com estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais, queríamos saber destes professores como eles integraram os estudantes a partir de suas metodologias. De que forma adaptaram o conteúdo filosófico para atender à demanda da disciplina e do aluno? Neste tópico percebemos uma variação interessante nas respostas. PA respondeu haver mais casos de estudantes com TDAH e que, nesse caso, as adaptações ocorrem com o tempo, conforme vai se conhecendo esse estudante. Mas ele relata que as metodologias adaptativas são “[...] principalmente para leituras e interpretação de texto”. Ele também faz adaptações nas atividades, exigindo respostas mais curtas porque as dificuldades destes estudantes dizem respeito mais à concentração e à leitura.

PA parece compreender, por experiência, quais as metodologias funcionam com estudantes com TDAH. Sua compreensão está consoante à concepção de Minetto e Facion (2015) de que: “O TDAH manifesta-se através das características centrais da hiperatividade, do distúrbio de atenção (ou concentração), da

impulsividade e da agitação. Como consequência desses sintomas, surgem [...] problemas como distúrbios emocionais e dissociais de aprendizagem e aproveitamento” (p. 171).

Mas, uma vez que PA não recebeu nenhuma formação em educação especial e inclusiva, sua prática se desenvolve no plano do vivido. O “[...] plano do vivido refere-se ao cotidiano do professor, aquilo que está acontecendo, sua realidade pessoal e profissional, sua subjetividade” (Minetto, 2015, p. 23). Mas, somente o plano do vivido por si só não é suficiente e a formação deveria dar como guia o plano ideal “[...] que se refere às metas que se deseja alcançar, o desejo daquilo que deveria ser feito ou ainda está por se fazer, as mudanças que se pretende atingir, enfim, as possibilidades de rupturas com que é vivido” (Minetto, 2015, p. 23).

PB admite que não utiliza nenhuma metodologia inclusiva no ensino de filosofia. PB ainda relata o seguinte:

Como tenho alunos com deficiência intelectual nas minhas turmas, e não tenho nenhuma noção do que fazer. Dou o mesmo conteúdo para toda a turma. As cuidadoras é que, ao modo delas, tentam explicar ao aluno, não sei como, porque eu não tenho ideia do que fazer. O coordenador da escola até exigiu dos professores fazerem avaliações adaptadas, nenhum professor fez. Não fomos preparados para essa tarefa.

PB foi franco quanto à sua dificuldade em lidar com as deficiências e as necessidades especiais dos seus alunos. Ele enfatiza que não sabe o que fazer. Como a inclusão de estudantes com necessidades especiais ainda é uma novidade, ele enfatiza: “Estamos em uma fase de adaptação, apesar de os estudantes terem um cuidador (a), é muito difícil decidir quais metodologias são mais apropriadas para trabalhar com este público, [...] não temos formação e a SEC. [...] não deu nenhum suporte para os professores”. Por essa razão, PB respondeu no tópico anterior que nunca trabalhou com estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais. Não é que esses estudantes estejam ausentes em sua sala de aula, mas que ela não modifica sua prática em função deles.

Minetto (2015) destaca que a inclusão é um caminho sem volta. Mas a autora entende que: “No entanto, sua implantação esbarra a todo o momento em práticas que privilegiam a homogeneidade (ou seja, a semelhança como princípio constitutivo), promovendo a exclusão educacional daqueles que se afastam, por uma razão ou por outra, do modelo homogêneo” (p. 20). Nesse sentido, a prática docente não inclusiva pode vir a ser uma barreira na aprendi-

zagem desse estudante. A diferença na atitude de PA e PB no modo como “[...] recebe em sua sala alunos diferentes [se dá] [...] a partir de suas experiências de vida, de suas relações anteriores, de sua formação profissional e de [como] sua prática pedagógica constrói sentidos que retratam sua forma de ser e agir” (p. 33). Isso tudo influencia sua prática em sala de aula e na aprendizagem dos seus alunos.

Segundo Siécola (2017), nos casos de estudantes com deficiência intelectual há que haver uma colaboração entre o professor regular da disciplina e o professor do AEE.

São ações favorecidas pelo olhar de um especialista, mas compartilhadas com e por todos os professores que atuam com o aluno, de forma que seja priorizado o conhecimento sobre como acontecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sobre como ele pode avançar na sua escolarização e não sobre a deficiência em si ou sobre seu diagnóstico (Siécola, 2017, p. 35).

PA também relata dificuldades, já que, assim como PB, não recebeu nenhuma formação sobre Educação Especial e Inclusiva. O PA enfatiza: “Sinto dificuldade porque primeiro é necessário conhecer qual a necessidade do aluno e muitas vezes existem alguns com dificuldades diversas [...]. O que é feito [...] são atividades diversificadas para garantir mais oportunidades aos alunos, as avaliações são adaptadas e o local também”. Isso gera insegurança, uma vez que faz com que os professores ajam intuitivamente por tentativa e erro. E, por essa razão, PA desabafa: “Não considero que utilizo de forma efetiva metodologias inclusivas”.

Minetto (2015) lembra que essa insegurança relatada pelos professores PA e PB parece fazer parte do ser professor na contemporaneidade, no contexto da educação inclusiva.

Ao acompanhar a rotina da escola, constatamos que o professor enfrenta uma avalanche de modificações que o deixam inseguro. Além das modificações pedagógicas, percebem-se as dificuldades na sua prática ao lidar com alunos que se destacam do contexto por dificuldades específicas de aprendizagem ou por alterações do seu comportamento. Há um pedido eminente de ajuda (p. 31).

Uma situação totalmente diferente é vivenciada pelo PC. Ele diz que nunca se deparou com casos graves de deficiência e/ou necessidades especiais. E os casos com os quais se deparou procurou atender de forma individualizada como facilitando o acesso aos textos com fonte maior para estudantes com baixa visão ou outras formas de fazer avaliação que não escrito. Mas, ao contrário dos professores do ensino médio, PC diz que na universidade em que trabalha há um setor de apoio que auxilia os professores para atender bem os alunos que precisam.

Sobre formação em educação inclusiva, ele diz: “Até o momento não participei [...], mas a instituição oferece [formação para inclusão]. Recebemos muitas orientações sobre como acolher e também sobre os recursos que o setor de apoio possui para auxiliar na aprendizagem dos alunos e de sua integração na instituição”. A fala de PC mostra que grande parte das dificuldades dos professores de filosofia do ensino médio se deve à falta de apoio e às más condições de trabalho. Apesar de serem todos professores estaduais concursados e muitas vezes com a mesma formação acadêmica, o tratamento dado aos professores em suas condições de trabalho é desigual. Essa distinção acaba afetando na qualidade da aprendizagem dos estudantes de algum modo.

DESAFIOS ENCONTRADOS EM INTEGRAR METODOLOGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

A partir do que relataram os professores do ensino médio, não é novidade que eles enfrentem muitos desafios, dificuldades e inseguranças ao integrar metodologias que sejam inclusivas no ensino de filosofia. Mesmo quando as incorpora não sabe se o que está fazendo é do modo correto ou poderia ser de outra forma. Então quando perguntamos: “Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar implementar metodologias inclusivas no ensino de Filosofia?” As respostas foram: “Todas. Saber quais as dificuldades do aluno e como incluí-lo realmente. Não estou capacitada para isso” (PA); “Vários. [falta de] [...] apoio da gestão da escola, falta de material pedagógico (livro)”.

O desabafo de PA e PB está em consonância com o que diz Minetto (2015) sobre a necessidade de uma formação docente que esteja conforme às demandas do cotidiano escolar. Segundo esta autora:

Ainda registamos nos últimos anos que, com a eminência da inclusão escolar, a situação se agravou. Hoje, não podemos igno-

rar a ansiedade e o desequilíbrio que esse fato provocou nas escolas brasileiras. Na verdade, ele só veio revelar o que já era real. O que vemos não vendo, a formação do professor deixa a desejar quando não acompanha as exigências de sua prática. Quando suas competências não se adaptam às diversidades do alunado (Minetto, 2015, p. 32).

Além da falta de formação adequada e falta de apoio da gestão escolar, PB chamou a atenção para outra questão: a ausência de recursos pedagógicos. Na mesma linha, PB também sugere que a Sec. deveria: “[...] diminuir a quantidade de turmas de cada professor, ofertar cursos de formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais, e revogar essa reforma do ensino médio integral, que os alunos estão detestando, e respeitar a formação dos professores”. Como uma forma de melhorar, PA aponta: “Primeiro, as escolas devem estar preparadas estruturalmente, com pessoal de apoio, capacitação para os professores, quantidade de alunos por turma e toda a equipe multidisciplinar de que os estudantes necessitam”.

Um aspecto geral que a pesquisa revelou indica e que vai ao encontro do que recomenda Minetto (2015) é que:

No processo de inclusão, temos que estar atentos à falta de condições da escola, à falta de professores aptos a lidar com as necessidades especiais, bem como em relação ao excesso de alunos em sala de aula. Acreditamos que há necessidade de um empenho em se entender o desenvolvimento cognitivo da criança [com] [...] deficiência [...], nas suas diversas especificidades. Há muitos casos em que não se tem nenhuma alteração cognitiva, mas [...] a falta de condições pode de alguma forma impedir seu aprendizado (Minetto, 2015, p. 210).

Como podemos perceber, não é somente a formação de que precisa o professor para fazer um bom trabalho, mas apoio, recursos didáticos, quantidade ideal por aluno em sala de aula, respeito quanto à formação do professor, ou seja, que ele ministre disciplina para as quais ele foi formado. Tudo isso acaba refletindo no resultado final que é a aprendizagem do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo exploratório revela a escassez de pesquisas sobre metodologias inclusivas no ensino de filosofia, destacando a carência de práticas

docentes inclusivas de modo geral. As experiências dos professores, tanto do ensino médio quanto do ensino superior, apresentam desafios significativos na implementação de metodologias inclusivas. A falta de formação específica e apoio adequado por parte da gestão escolar são obstáculos recorrentes, especificamente no ensino médio.

Mesmo em se tratando de uma pequena amostra, este trabalho revelou que nas escolas estaduais da Bahia a recente implementação de políticas inclusivas tem gerado inseguranças e dificuldades para os professores que, frequentemente, não se sentem preparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais. A ausência de formação adequada e a sobrecarga de trabalho, bem como salas superlotadas, são questões críticas. Por outro lado, no ensino superior, há mais suporte institucional, melhor qualidade no ambiente e nas condições de trabalho, o que facilita a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

As falas dos professores evidenciam a necessidade de formação continuada e de apoio estrutural para que as adaptações metodológicas sejam eficazes. A inclusão de estudantes com necessidades especiais deve ir além da presença física, exigindo adaptações pedagógicas e uma abordagem individualizada que respeite as particularidades de cada aluno. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial uma colaboração entre professores regulares e especialistas em AEE, além de políticas educacionais que garantam recursos e condições adequadas de trabalho.

O estudo enfatiza que a educação inclusiva é um caminho sem volta, mas que sua implementação requer um esforço conjunto entre formação, suporte institucional e práticas pedagógicas adaptativas, sempre com foco no respeito e no reconhecimento das diferenças dos estudantes. Porém, na condição de pesquisadores, sentimos que é importante esclarecermos algumas questões.

Mesmo em se tratando de um estudo exploratório, não ficamos satisfeitos com a metodologia utilizada neste trabalho para a obtenção de dados. O questionário online se mostrou uma ferramenta engessada, não foi uma boa opção. Queríamos ter podido “desenrolar” algumas questões que apareceram no questionário, por exemplo, se as estratégias, metodologias escolhidas pelos professores foram eficazes e se a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais era significativa. Nesse sentido, acreditamos que a entrevista semiestruturada seria o melhor instrumento de construção de dados.

Outra questão é que fomos surpreendidos com o fato da educação inclusiva no ensino médio estar sendo implementada neste ano. Ou seja, é algo bastante recente e os professores estão ainda em processo de adaptação. Acreditamos que a partir do próximo ano poderemos ter uma visão mais abrangente das metodologias, seus objetivos e em que se diferem as metodologias para o ensino de filosofia especificamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. Metodologia da filosofia e do ensino de filosofia: tensões e confluências. **EccoS Revista Científica**, n. 39, jan./abril, 2016, p. 41–53.

ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Vega, 1998.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 66, 2004, p. 305–320.

BARBOSA, Alexsandra dos Santos; MEDEIROS; Jarles Lopes de; RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Ensino de filosofia e os desafios educacionais do aluno surdo. **Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará**, v.1, 2018, p. 552–565.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. **Inter-Ação**, v. 37, n. 2, jul./dez. 2012, p. 267–285.

BRAGA, Ana Regina Caminha. **Transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades**. Curitiba: IESDE, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Brasília. DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. (Decreto n.º 3.298/1999). Brasília–DF, 1999.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia**. (Parecer CNE/CES n. 492). Brasília–DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília– DF.

CAMPOS, Aline Soares; CRUZ, Marden Cristian Ferreira; CAVALCANTE, Francisca Hisllya Bandeira. Paulo Freire e inclusão escolar: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem. **Seminários Decentes**, 2021, p. 1-5.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Metodologia do ensino da educação especial**. Curitiba: IESDE, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

GALLO, Silvio. **Uma metodologia para o ensino da Filosofia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=krZeHyHdGSQ>. Acessado em: 27/05/2024.

MATOS, Junot Cornélio. Filosofando sobre o ensino de filosofia. **O que nos faz pensar**, n. 36, março, 2015, p. 367–382.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2010.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. A ação pedagógica diante da diversidade: formação competente. In: MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2010, p. 31–44.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; FACION, José Raimundo; Transtornos de comportamento disruptivo. In: MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2010, p. 171–186.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. Deficiência intelectual e visual. In: MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE, 2010, p. 187–204.

NUSSBAUM, Martha. **Construindo capacidades**: a abordagem do desenvolvimento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PRESTES, Irene Carmem Picone. **Tecnologia assistiva**. Curitiba: IESDE, 2017.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, n. 4, 2008, p.129–148.

SANTOS, Ivanaldo; SILVA, Raimundo Fábio da. Ensino de filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica Científica, Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 10, 2018, p. 177–194.

SANTOS, Priscila Gomes dos; SANTOS, Michaelly Calixto dos. Filosofia e educação especial: provocações iniciais. **VIII Congresso Nacional de Educação**, 2022, p. 1-10.

SIÉCOLA, Marcia. Deficiência intelectual no contexto escolar: percepção de pais, escola e o papel dos educadores no processo de inclusão. In: SIÉCOLA, Marcia; SCHNEIDER, Cleussi. **Deficiência intelectual, física e psicomotora**. Curitiba: IESDE, 2017, p. 27–42.

SILVA, Tatielle Souza da. **Didática e o ensino de filosofia** [recurso eletrônico]. Pelotas: NEPFIL, 2016.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: “SUPERCOMPENSAÇÃO” E “CAMINHOS ALTERNATIVOS”

Fabiana Ferreira Pinheiro¹
Mariana dos Santos Albuquerque²
Isabel Matos Nunes³

RESUMO

O texto apresenta reflexões e conhecimentos acerca da aprendizagem do estudante público da educação especial, propõe ainda, destacar a teoria de Vigotski e suas contribuições para a área das ciências humanas, bem como, oferecer subsídios teóricos para a compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, público da educação especial, tendo como referencial teórico a abordagem histórico-cultural, desenvolvida pelo autor estudado, apoiada no materialismo histórico-dialético, alicerçada em bases marxistas. Partindo de uma metodologia de estudo bibliográfico do referido autor e também de pesquisas e textos realizados por pesquisadores que debruçaram seus estudos na teoria Histórico-Cultural, as reflexões descritas nesse texto terão como premissa, compreender algumas das contribuições e reflexões de Vigotski para a Educação Especial presentes na obra Fundamentos da Defectologia – Tomo V, que abrange ensaios, palestras e prefácios, abordando em seus escritos proposições acerca do desenvolvimento em pessoas com deficiência. Busca-se elencar alguns de seus conceitos “supercompensação” e “caminhos alternativos” descritos em seus postulados, apontados como o percurso

- 1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, fabiana.s.ferreira@edu.ufes.com;
- 2 Mestranda do Curso de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, mariana.santos2@edu.ufes.br;
- 3 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, bel.nunes@edu.ufes.br;

para a superação das limitações da criança com necessidades educacionais especiais ou que apresenta deficiência.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural, Educação Especial, Supercompensação, Caminhos Alternativos.

INTRODUÇÃO

O presente texto está estruturado em três partes, no primeiro momento do texto, Vigotski e Teoria Histórico-Cultural, será apresentado um breve histórico sobre Vigotski esboçando em que contexto histórico, cultural e filosófico, nasceu a teoria histórico-cultural, apoiada no materialismo histórico dialético, alicerçada em bases marxistas, e suas principais contribuições quanto a compreensão de como ocorre o desenvolvimento humano. Destacando como seus conceitos e pressupostos contribuem para as vastas reflexões na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e no processo de hominização.

Na segunda parte do texto, Implicações da Teoria Histórico-Cultural nos Espaços Escolares, traremos reflexões desse autor e seus impactos na compreensão do desenvolvimento humano no campo educacional, como as contribuições da teoria histórico-cultural podem e devem embasar as práticas para uma educação que promova o desenvolvimento de qualquer criança.

Se a educação é um fenômeno propriamente humano e a criança é, desde sempre um ser social, como é formada a singularização desse sujeito, se a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na e pela cultura, ou seja, o desenvolvimento implica a imersão na cultura e na individualização, ambas percorridas pela mediação.

Buscando contribuir para o aprofundamento das discussões que vem se desenvolvendo na área da Educação Especial, particularmente em relação às contribuições da Teoria Histórico-Cultural para este campo, a terceira parte deste texto, Contribuições da Defectologia para Educação Especial, objetiva analisar de que forma suas proposições contribuem para a compreensão do desenvolvimento humano de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Além disso, busca-se elencar alguns de seus conceitos “supercompensação” e “caminhos alternativos” descritos em seus postulados, apontados como o percurso para a superação das limitações da criança com necessidades especiais ou que apresenta deficiência.

VIGOTSKI E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semionovich Vigotski, nasceu na cidade de Orsha, no ano 1896 e morreu em 1934, uma morte prematura, antes mesmo de completar 38 anos de idade, levado por uma tuberculose. Apesar do pouco tempo de produção, as

suas obras trouxeram contribuições revolucionárias, principalmente para a explicação sobre como ocorre o desenvolvimento humano.

Vigotski teve uma formação multidisciplinar, guiado por diversos interesses e áreas de estudos, sua primeira formação foi em Direito, depois, interessado em compreender o funcionamento psicológico do homem, frequentou cursos de Medicina, além de Filosofia e História.

Papel importante que desenvolveu na Rússia e depois no mundo, embora não tenha publicado nenhuma das suas obras, sua produção intensa, e sua inquietação com uma questão pontual, que precisava de respostas para o campo da psicologia moveu os seus estudos, A teoria Histórico-Cultural nasce então, de uma inconformidade, ou melhor, nasce de uma tentativa de superação das explicações advindas de duas correntes filosóficas fortes da época. Descritas assim, por Rego (1995, p.28),

Existia de um lado um grupo que baseado em pressupostos de uma filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. Esse grupo limitava-se à análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade consciente, especificamente humana. Já de outro lado, o outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito.

Essas teorias já não davam conta de explicar e compreender como o desenvolvimento do homem se diferencia dos animais, como ocorre o processo de hominização do homem. Foi justamente na tentativa de superar essa crise da psicologia que Vigotski juntamente com o seu grupo de pesquisadores, cujos principais colaboradores eram Leontiev e Luria, buscavam uma nova abordagem, que possibilitasse a junção entre essas duas abordagens predominantes naquele momento.

Ancorado em um momento histórico, político e cheio de rupturas sociais, filosóficas e culturais marcaram o endosso de suas produções, em um clima de grande idealismo e efervescência cultural nascem as novas tentativas de explicações do desenvolvimento humano, nasce então a nova psicologia.

Chamada então de Psicologia Histórico-Cultural, é pensada a partir da busca de compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. É importante

considerar como aspecto fundamental nas ideias Vigotskiana, o entrelaçamento entre esses dois processos: o biológico e o cultural, “[...]um desenvolvimento imerso na história e na cultura, na natureza e na sociedade, na constituição recíproca entre o homem e o mundo[...]” (Andrade e Smolka, 2012, p.700), assim, o homem se humaniza na relação com o outro e com o meio, por instrumentos e signos construídos por ele mesmo, ao longo do processo de hominização.

Como precursor dessa teoria, enfatiza a contribuição da cultura, da integração cultural e da dimensão histórica, entendida como teoria da atividade humana colocada em oposição ao naturalismo e a receptividade passiva da tradição empirista, o materialismo histórico dialético, desde o início da sua carreira. Vigotski (1991, p.10) via o pensamento marxista como uma valiosa fonte científica, como sugestivamente é destacado por Andrade e Smolka (2012).

A mudança, a dinâmica e a transformação na natureza, no homem, nas concepções e no conhecimento vão se tornando causas e efeitos, motivos e objetos das muitas mudanças no funcionamento do sujeito que, (con) vivendo, vai criando diferentes formas de agir no mundo e de mudar a si e ao outro. (Andrade e Smolka, 2012, p.702).

Nessa nova psicologia as funções biológicas não são extintas com o surgimento das culturais, porém, adquirem uma nova forma de existência: elas são constituídas na história humana. Entender que o desenvolvimento humano é cultural e histórico, ou seja, revela o longo processo de formação humana que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Veremos então como essa compreensão do homem enquanto ser histórico cultural pode contribuir para pensarmos no desenvolvimento a partir dos espaços escolares.

IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A criança nasce um ser social, sua singularização como pessoa, ocorre concomitante com sua aprendizagem como um membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento ocorre na imersão da cultura e posteriormente no campo da individualização. Na sua lei geral de desenvolvimento, Vigotski explica a importância do coletivo na vida das crianças com ou sem deficiência.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; pri-

meio, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 1991, p. 64)

Dessa forma, compreendemos que ninguém nasce com as funções psíquicas superiores. Elas não nascem, são formadas e constituídas e se desenvolvem a partir dos processos intrapsíquicos, das condições disponibilizadas a cada sujeito, a cada indivíduo particular, dependendo das condições de cada um, como explicita Rego (1995),

Vigotski se dedicou aos estudos das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo do funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. (Rego, 1995, p.39).

Entende-se então, que todas as funções superiores se desenvolvem das relações entre indivíduos humanos, a base do processo de aprendizagem humana, se aplica igualmente a formação e o desenvolvimento de conceitos, isso implica dizer que na atividade escolar, nas tarefas, na ação, nos desafios, é que as atividades psíquicas superiores se realizam, pode-se então afirmar que o espaço escolar é privilegiado para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas.

O espaço escolar e seu contexto, são fundamentais para o desenvolvimento individual, pois permite que cada pessoa expresse suas capacidades e potencialidades, com o apoio do professor e do ambiente escolar. Toda prática educativa deve contemplar a diversidade e a cidadania, valorizando as diferentes formas de expressão e as diferentes culturas.

A Educação Inclusiva exige um olhar atento às diferenças, reconhecendo as potencialidades de cada aluno. O processo de construção do conhecimento é importante para o desenvolvimento do indivíduo, pois permite que ele supere suas limitações e descubra novas possibilidades.

O papel do professor neste contexto é de suma importância, como agente organizador das condições de aprendizagem de seus alunos, as atividades

mediadas pelo professor provocam uma série de transformações no aluno. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, pelos signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação.

CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As discussões do autor sobre a Defectologia não focalizavam o modelo vigente de paradigma da Educação Especial atual. Perpassado por sua realidade, atravessado em um lugar cheio de resquícios do pós-guerra, muitos estavam condenados pela deficiência, e ele se dedicou a estudar e analisar o comportamento desses indivíduos, e já nos indicava a importância de pensar em uma educação na perspectiva inclusiva.

Em seu livro Fundamentos de Defectologia- Tomo V, que integra as obras completas de vários escritos do referido autor, podemos encontrar muitas contribuições que reafirmam a importância do meio social para o desenvolvimento desses alunos, destacamos como primordial o acesso ao espaço escolar. Vigotski, trata do assunto em seus estudos e confirma que:

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdo-mudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKI, 1997, p. 41).

Entendemos então, que o autor já se posicionava contrário a uma educação que segregasse crianças com deficiência e práticas que tivesse a avaliação diagnóstica e o planejamento educacional pautados no que faltava ao indivíduo “[...]tudo o envolve o homem é humano, é social, é cultural com limites desconhecidos [...]”(Padilha,2000, p.199),assim, que o caminho a ser percorrido para garantir o desenvolvimento deveria ser o contrário, abrangendo as suas potencialidades, e respeitando ainda, suas peculiaridades.

O postulado central da defectologia é compreender que qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Sendo assim, o objeto de estudo para a defectologia não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência. Ressalta ainda em sua teoria, que o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica.

Vigotski (2022, p.101), traz proposições de grande relevância em seus escritos sobre a deficiência, abrindo possibilidades para um redimensionamento que apontam novas formas de olhar a diversidade e perceber a pessoa deficiente a fim de valorizá-la como pessoa, ministrando uma educação adequada a sua deficiência, garantindo possibilidades de “compensação” a deficiência.

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito é de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista.

Para o autor, a “supercompensação” só é possível através da plasticidade neurológica, a compensação aplica-se da mesma maneira ao normal e ao complicado, e não está ligada somente a aspectos sensoriais, Vigotski (2022, p.93) “[...] a supercompensação não é um fenômeno raro ou exclusivo na vida do organismo[...]”, o contato direto a estímulos, mudanças de práticas sociais, educacionais e pedagógicas podem implicar diretamente no desenvolvimento do aluno público da educação especial.

Entende-se assim, que o maior desafio da educação especial em uma perspectiva inclusiva atual, vai além de romper com o paradigma de segregação. Vigotski (2022, p.55), “[...] a educação especial deve ser subordinada ao social, deve ser coordenada com o social, incorporada organicamente com o social [...]” precisa-se aprimorar a qualidade dos estímulos ofertados a esse público vinculado a educação especial.

A fim de garantir um percurso para a superação das limitações da criança com necessidades especiais, promovendo aprendizagem e desenvolvimento e deixando de focalizar nas limitações, “no defeito”, e principalmente superando os desafios de enxergá-las somente pela via orgânica e biológica e incluí-las no processo educacional como sua força motriz.

Ainda em seus estudos, apresenta os chamados caminhos alternativos, que são importantes para o desenvolvimento cultural e não se relacionam com determinada função biológica na qual o sujeito tem alguma deficiência. Os caminhos alternativos “[...] podem envolver recursos auxiliares, especiais, particulares, são caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura[...]” (Góes, 2002, p.106).

Portanto, é através da criação destes caminhos indiretos de desenvolvimento – quando não é possível o desenvolvimento pelo caminho habitual – que o desenvolvimento e aquisição de conceitos se estabelecerão. Assim, como as vias indiretas apontadas pelo autor,

E, por último, estão as vias indiretas do desenvolvimento, ou seja, o ganho ou o surgimento de algum novo ponto de desenvolvimento de alguma formação na via indireta. Aqui, tem uma enorme influência do afeto, que incita a criança ao vencimento das dificuldades. Se essas dificuldades não desanimam a criança, não a obrigam a escapar delas, mas ao contrário ativam-na, elas a conduzem a via indireta do desenvolvimento. “(Vigotski, 2022, p.218).

Nesse sentido, é preciso garantir ao aluno com deficiência a participação de forma integral no meio social, cultural e histórico apresenta-se como base para o objeto de estudo necessário para discutirmos sobre a criança com deficiência e seu desenvolvimento.

Ao longo da história, crianças com deficiência dificilmente puderam ocupar efetivamente o lugar de aluno na escola regular. Sempre foi a elas dificultada a participação nas práticas escolares. Partindo-se da premissa da incapacidade a priori, o lugar reservado a crianças com deficiência era o das instituições especializadas, que tinham por função social prioritária o acolhimento, o cuidado, até mesmo de tutela.

Marcado historicamente por um espaço segregado, o qual priorizava as atividades de vida diária, por vezes até mesmo de trabalho e desenvolvimento manual, o que caracteriza a participação dessas crianças nas práticas sociais,

limitando por vezes, a produção de conhecimento e desenvolvimento característicos do processo de escolarização em prol de uma pedagogia menor.

Num olhar retrospectivo, observamos que o público da Educação Especial foi e é, na maioria das vezes, colocado à deriva dos processos sociais e educativos, historicamente e culturalmente é uma longa jornada de lutas sociais e implementação de políticas educacionais, com o compromisso de ultrapassar o paradigma da segregação, em prol da reafirmação de direitos fundamentais, como o acesso à educação pública.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) marcaram definitivamente os processos de inclusão e as discussões pertinentes à Educação Especial no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) abriu espaço, garantindo novas formas de inserção e participação das pessoas com deficiência no processo de escolarização. A lei, em sua função social, garante a matrícula do aluno e viabiliza a presença do público da educação especial na escola regular.

A escola é um espaço propício e de múltiplas relações, de produção de conhecimentos diversos, com potencial para ampliar a atuação da pessoa com deficiência na prática social mais ampla, o que implica em um espaço de formação humana que valorize as diferenças e as peculiaridades de cada indivíduo. Desse modo, as relações de ensino vivenciadas no meio escolar tornam-se força motriz do desenvolvimento humano.

É preciso pensar em um ensino que leva em conta a aprendizagem parte do princípio de que todos os alunos podem aprender; alguns podem necessitar de currículos acessíveis, fruto da existência infinita de perfis de aprendizagem. Pensando na aprendizagem e nas suas dificuldades podemos, sim, dialogar com os alunos que apresentam de necessidades educacionais especiais. Assim, o processo de aprendizagem deve ser entendido como sendo muito mais amplo ao envolver questões afetivas, orgânicas, cognitivas, motoras, sociais, econômicas, políticas e outras.

As reflexões apresentadas ao longo das explanações do autor sobre o desenvolvimento da criança com defeito, compilados principalmente no Tomo V das Obras Completas — Fundamentos de Defectologia, são um convite para reflexões e reformulações das práticas pedagógicas e sociais dispensadas às pessoas com deficiência, que fundamentam o desenvolvimento humano, o papel fundamental das interações sociais na constituição do sujeito, destacando

os processos sociais como mediadores da qualidade de seu desenvolvimento enquanto humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vigotski, ao formular a teoria Histórico-Cultural, afirma o desenvolvimento humano é constituído pela junção de aspectos naturais e sociais, a teoria histórico-cultural anuncia a questão de vital importância no processo de hominização: a fonte primária do desenvolvimento psíquico: a cultura.

O legado de Lev Vigotski, deixa claro que ele foi um estudioso além de seu tempo e com ideias que fundamentam as teorias atuais e continua a contribuir nas reflexões acerca da mediação e interação para a aprendizagem, nos espaços escolares. Dentre tantas contribuições, podemos destacar os Fundamentos da Defectologia, que serviram de base para discutirmos sobre a criança com deficiência e seu desenvolvimento.

Compreender seus principais pressupostos, é entender que precisamos romper com caminhos que privilegiam modelos educacionais excludentes, é traçar novos percursos em direção a uma sociedade afirmativa de relações que permitam a todos os indivíduos a máxima humanização por meio de apropriações dos bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade historicamente e culturalmente.

É a serviço desse direito de um sujeito que não se resume nas suas incapacidades, mas que é dotada de suas possibilidades que deve perpassar nosso entendimento e nossas práticas de educação especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012. Maringá.

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

BRASIL. MEC. SEESP. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008.

GÔES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.;

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>. Acesso em: [data de acesso].

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-116.

VIGOTSKI, L. S. **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. 2. ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, M. et al. (Orgs.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PROMOVENDO A INCLUSÃO E A EQUIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UM CONTEXTO ESCOLAR JUSTO E IGUALITÁRIO

Tatiana Frazão Silva¹

RESUMO

Este estudo investiga mecanismos e estratégias que promovem a inclusão escolar e a equidade, visando entender como esses processos podem reduzir desigualdades e promover o bem-estar social no contexto educacional. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica sistemática de estudos e artigos sobre inclusão social e equidade em diferentes contextos. Foram analisadas teorias e conceitos essenciais para a compreensão desses fenômenos, além de práticas e políticas públicas implementadas que promovessem a inclusão e a equidade. Os resultados indicam que a inclusão social e a equidade são essenciais para o desenvolvimento humano e a formação de sociedades mais justas. Diversas abordagens foram identificadas, como a educação inclusiva, o acesso a serviços básicos de qualidade, a promoção da igualdade de gênero e o combate à discriminação e preconceito. Tais estratégias têm mostrado resultados positivos na redução das desigualdades e na promoção da inclusão. No entanto, persistem desafios significativos, como a falta de recursos e a resistência à mudança em certos setores da sociedade. A discussão contínua sobre essas questões é vital para promover políticas públicas mais eficazes e fortalecer ações voltadas para a inclusão social e a equidade. A inclusão social e a equidade devem ser vistas como processos contínuos e dinâmicos, exigindo a participação ativa de todos os membros da sociedade. Investir em programas e ações que aumentem a conscientização e sensibilização sobre essas questões é imperativo, assim como políticas públicas que assegurem acesso equitativo a recursos e oportunidades. Por meio de estratégias e políticas dedicadas à promoção da inclusão e

¹ Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Estácio de Sá - RJ, tatiana.frazao21@gmail.com.

equidade, é possível mitigar desigualdades sociais, garantindo a todos igualdade de oportunidades para desenvolvimento e bem-estar. Um compromisso coletivo é necessário para superar desafios existentes e avançar em direção a uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Inclusão Social. Equidade, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar e a equidade têm se tornado tópicos centrais nas discussões sobre a educação contemporânea, especialmente em um contexto de desigualdades sociais persistentes que impactam diretamente o desenvolvimento humano. Segundo Mantoan (2015), a inclusão envolve muito mais do que apenas a inserção física de estudantes no ambiente escolar; trata-se de garantir acesso equitativo a oportunidades educacionais, promovendo um sistema que respeite e valorize a diversidade. Apesar dos avanços nas últimas décadas, como observado por Aranha (2018), ainda existem barreiras que dificultam a plena inclusão de todos os alunos, principalmente daqueles oriundos de grupos marginalizados e vulneráveis.

A promoção da inclusão e da equidade no ambiente escolar requer uma abordagem multifacetada que envolva políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inovadoras e uma mudança cultural profunda dentro das instituições educacionais. De acordo com Carvalho (2019), as escolas são reflexos das desigualdades presentes na sociedade, mas também possuem o potencial de serem agentes de transformação social. Esse potencial é concretizado quando há uma articulação entre práticas inclusivas e políticas que incentivem a valorização da diversidade, como defendido por Mendes (2020), ao destacar a importância de uma formação docente voltada para a inclusão.

Este artigo busca explorar os mecanismos e estratégias que têm sido implementados para promover a inclusão e a equidade nas escolas, analisando tanto as práticas que se mostraram eficazes quanto os obstáculos que ainda precisam ser superados. A pesquisa se fundamenta em uma revisão bibliográfica sistemática, examinando estudos e artigos de autores como Silva (2021) e Rodrigues (2022), que abordam essas questões em diferentes contextos educacionais. Além disso, serão discutidos os resultados obtidos por meio dessas estratégias, com destaque para suas contribuições na redução das desigualdades educacionais, como propõe Góes (2021).

A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de compreender e aprimorar as abordagens de inclusão e equidade nas escolas, especialmente em um cenário onde as desigualdades sociais continuam a se aprofundar, conforme apontado por Oliveira (2020). Ao analisar as práticas existentes e identificar lacunas nas políticas e na sua implementação, este trabalho busca fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas mais eficazes

e para a adoção de práticas pedagógicas que promovam um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e equitativo, tal como sugerido por Santos (2019).

Este artigo pretende oferecer uma visão crítica sobre o papel das escolas na promoção da inclusão e da equidade, propondo reflexões sobre como essas instituições podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, como discutem autores como Pereira (2021) e Lima (2022). A conclusão abordará os principais desafios identificados, bem como sugestões para futuras linhas de pesquisa e práticas que possam fortalecer a inclusão e a equidade no contexto educacional, alinhando-se às propostas de Fernandes (2021) sobre a necessidade de inovação e contínuo aperfeiçoamento das práticas educacionais inclusivas.

Além das práticas pedagógicas, a formação de professores desempenha um papel importante na promoção da inclusão e equidade nas escolas. De acordo com Mantoan (2015), professores bem preparados são mais capazes de identificar as necessidades de seus alunos e adaptar suas metodologias de ensino para atender a uma diversidade de perfis. Nesse contexto, a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos educadores são fundamentais para garantir que eles estejam equipados com as ferramentas necessárias para promover um ambiente inclusivo. A integração de conteúdos sobre diversidade e equidade nos currículos de formação docente, como propõe Aranha (2018), é, portanto, uma medida indispensável.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a importância de políticas públicas que sustentem e promovam a inclusão escolar de forma estruturada e contínua. Essas políticas, segundo Carvalho (2019), devem garantir não apenas o acesso à educação para todos, mas também a permanência e o sucesso dos alunos dentro do sistema educacional. Isso inclui a disponibilização de recursos adequados, como materiais pedagógicos adaptados, apoio especializado e infraestrutura acessível. A articulação entre as esferas municipal, estadual e federal, conforme Mendes (2020), é essencial para a implementação eficaz dessas políticas.

A inclusão escolar, entretanto, não se limita apenas à adaptação física e pedagógica. Segundo Santos (2019), é necessário também um compromisso com a mudança de atitudes e percepções em relação à diversidade no ambiente escolar. A conscientização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão e da equidade é um passo fundamental para a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os alunos. Campanhas de sensibilização e

programas de educação em valores, como sugerem Silva (2021) e Rodrigues (2022), são estratégias eficazes para promover essa mudança cultural, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa.

É importante destacar o papel das famílias e da comunidade na promoção da inclusão e equidade nas escolas. De acordo com Oliveira (2020), a colaboração entre escola, família e comunidade fortalece o processo educativo, criando uma rede de apoio que é vital para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa parceria permite que as necessidades e potencialidades de cada aluno sejam mais bem compreendidas e atendidas, promovendo o sucesso escolar e o bem-estar social. A inclusão, portanto, deve ser vista como um esforço coletivo que envolve todos os agentes educativos, como enfatiza Pereira (2021).

Finalmente, a pesquisa sobre inclusão e equidade no contexto educacional deve continuar a se expandir, abordando novas questões e desafios que emergem em um mundo em constante mudança. O desenvolvimento de estudos que investiguem a eficácia de diferentes abordagens e estratégias de inclusão é fundamental para a melhoria contínua das práticas educacionais, conforme Lima (2022). Este artigo, ao se concentrar na revisão e análise crítica de literaturas existentes, espera contribuir para esse campo de estudo, fornecendo insights valiosos para a prática educativa e para a formulação de políticas públicas que promovam uma educação mais justa e inclusiva, como defende Fernandes (2021).

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, centrada em uma revisão bibliográfica sistemática, com o objetivo de analisar e sintetizar as estratégias e práticas voltadas para a promoção da inclusão e da equidade no contexto escolar. A revisão bibliográfica foi escolhida como método principal por permitir a construção de um panorama abrangente das pesquisas já realizadas sobre o tema, possibilitando a identificação de lacunas, tendências e boas práticas documentadas na literatura científica, conforme discutido por Severino (2017), Gil (2019) e Marconi e Lakatos (2020). Para a coleta de dados, foram selecionados artigos, livros, teses e dissertações que abordam os conceitos de inclusão social e equidade na educação. A seleção das fontes foi realizada a partir de bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Scielo, Google Scholar, garantindo a qualidade e a relevância dos materiais incluídos na análise. Os critérios

de inclusão para os estudos revisados foram: (1) publicações nos últimos 20 anos, (2) foco em políticas públicas, práticas pedagógicas ou formação docente, e (3) disponibilidade em língua portuguesa.

A análise dos dados coletados seguiu o procedimento de categorização temática, onde os estudos foram organizados em categorias analíticas baseadas em suas abordagens e resultados. As principais categorias identificadas incluem: políticas públicas de inclusão, práticas pedagógicas inclusivas, formação de professores, e desafios e barreiras à inclusão. Essa categorização permitiu uma sistematização dos achados, facilitando a identificação de padrões e a proposição de estratégias para superar os desafios encontrados.

Quanto aos aspectos éticos, este estudo não envolveu coleta de dados primários com sujeitos de pesquisa, portanto, não foi necessário submeter o projeto a comissões de ética. Entretanto, todos os estudos e materiais revisados foram devidamente citados e referenciados conforme as normas da ABNT, garantindo o respeito aos direitos autorais e a integridade acadêmica. Vale ressaltar que a metodologia adotada neste artigo, ao se basear exclusivamente em uma revisão bibliográfica, tem como principal limitação a ausência de dados empíricos diretos. No entanto, a ampla revisão da literatura proporciona uma base sólida para a compreensão dos mecanismos de inclusão e equidade no contexto educacional, oferecendo subsídios para futuras pesquisas que possam aprofundar as questões abordadas por meio de estudos empíricos.

Além da revisão bibliográfica sistemática, foi realizada uma análise crítica dos documentos legais e políticas públicas relacionados à inclusão e equidade no sistema educacional brasileiro. Essa análise incluiu diretrizes e resoluções emitidas pelo Ministério da Educação (MEC), bem como legislações internacionais ratificadas pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A análise desses documentos permitiu uma compreensão mais profunda do arcabouço legal que sustenta as práticas de inclusão no país, identificando avanços, lacunas e áreas que necessitam de maior atenção.

A revisão bibliográfica foi complementada por uma análise comparativa entre diferentes estudos de caso, que ilustram a implementação prática de políticas de inclusão em diversas regiões do Brasil. Esses estudos de caso foram selecionados com base em sua relevância para o tema e sua representatividade de diferentes contextos socioeconômicos e culturais. A análise comparativa possibilitou a identificação de fatores contextuais que influenciam o sucesso

ou fracasso das estratégias de inclusão e equidade, oferecendo insights sobre como adaptar essas práticas a diferentes realidades.

Outra técnica utilizada na metodologia foi a triangulação de fontes, onde diferentes tipos de dados e perspectivas foram combinados para fortalecer a validade das conclusões. A triangulação envolveu a integração de dados obtidos da revisão bibliográfica, documentos legais e estudos de caso, criando uma visão holística e abrangente sobre o tema. Essa abordagem metodológica é fundamental para garantir que as conclusões do estudo não sejam unilaterais, mas sim refletidas de múltiplas perspectivas.

Durante o processo de coleta e análise dos dados, foi empregada uma técnica de análise de conteúdo para identificar e interpretar as principais tendências e temas emergentes na literatura revisada. Essa técnica permitiu uma sistematização dos dados de maneira organizada, facilitando a construção de um quadro analítico que serviu de base para as discussões e conclusões apresentadas no artigo. A análise de conteúdo, sendo uma abordagem flexível, também permitiu a incorporação de novos temas que emergiram durante o estudo.

Por fim, a metodologia deste estudo também considerou as limitações inerentes ao uso de revisões bibliográficas como única fonte de dados. Embora esse método seja eficaz para mapear o estado da arte sobre um tema, ele não substitui a necessidade de estudos empíricos que investiguem diretamente as práticas de inclusão e equidade nas escolas. Portanto, as conclusões deste artigo são apresentadas com a devida cautela, recomendando-se que futuras pesquisas aprofundem os aspectos identificados por meio de métodos empíricos que incluam observações diretas e entrevistas com educadores e gestores escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados por meio da revisão bibliográfica sistemática revelou diversas categorias analíticas que são fundamentais para compreender a promoção da inclusão e da equidade no contexto escolar. Essas categorias foram organizadas em quatro grandes eixos: (1) Políticas Públicas de Inclusão, (2) Práticas Pedagógicas Inclusivas, (3) Formação de Professores para a Diversidade, e (4) Desafios e Barreiras à Implementação da Inclusão.

1. Políticas Públicas de Inclusão: Os resultados mostram que as políticas públicas têm desempenhado um papel essencial na promoção da inclu-

são escolar. As legislações e diretrizes analisadas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), têm estabelecido normas que asseguram o direito à educação inclusiva para todos os alunos. No entanto, foi identificado que a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos e a resistência de alguns setores em adotar práticas inclusivas. Os dados sugerem que, embora haja uma base legal sólida, a implementação prática dessas políticas requer maior articulação entre os diferentes níveis de governo e um investimento contínuo em formação e infraestrutura.

2. **Práticas Pedagógicas Inclusivas:** A revisão dos estudos de caso e das práticas pedagógicas revelou que a adaptação curricular e o uso de metodologias ativas são estratégias eficazes para a promoção da inclusão. Modelos como a Educação Baseada em Projetos (PBL) e o ensino colaborativo mostraram-se promissores na inclusão de alunos com diferentes necessidades educativas. Os dados indicam que essas práticas não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais democrático e participativo. No entanto, a aplicação dessas metodologias ainda é desigual, dependendo fortemente da formação e do comprometimento dos educadores.
3. **Formação de Professores para a Diversidade:** A formação de professores emergiu como um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. Os estudos analisados enfatizam a importância de uma formação inicial e continuada que prepare os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Cursos e capacitações que abordam a inclusão de alunos com deficiência, o ensino para alunos de diferentes culturas e a gestão de salas de aula inclusivas foram identificados como essenciais. Os dados também apontam para a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura, de modo a integrar mais profundamente a temática da inclusão e equidade.
4. **Desafios e Barreiras à Implementação da Inclusão:** Um dos principais achados da pesquisa foi a identificação dos desafios e barreiras que ainda persistem na implementação das práticas inclusivas. Entre eles, destacam-se a resistência à mudança por parte de alguns gestores e educadores, a falta de recursos materiais e humanos, e a carência de apoio especializado nas escolas. Além disso, foi observado que a

inclusão de alunos com deficiência muitas vezes se restringe ao acesso físico à escola, sem que sejam garantidos os apoios necessários para uma participação plena no processo de aprendizagem. Esses desafios mostram que, embora tenham sido feitos progressos significativos, ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão se torne uma realidade em todas as escolas.

Os dados apresentados foram sistematizados em gráficos e tabelas que ilustram a distribuição das práticas inclusivas nas diferentes regiões do Brasil, bem como as principais barreiras enfrentadas pelos educadores na implementação dessas práticas. A análise desses dados, à luz das teorias e autores relevantes, corrobora a necessidade de uma abordagem mais integrada e articulada para a promoção da inclusão e equidade nas escolas. Tais análises também apontam para a urgência de investimentos contínuos em formação de professores e na criação de políticas públicas que incentivem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Tabela 1 - Distribuição das Práticas Inclusivas nas Regiões do Brasil

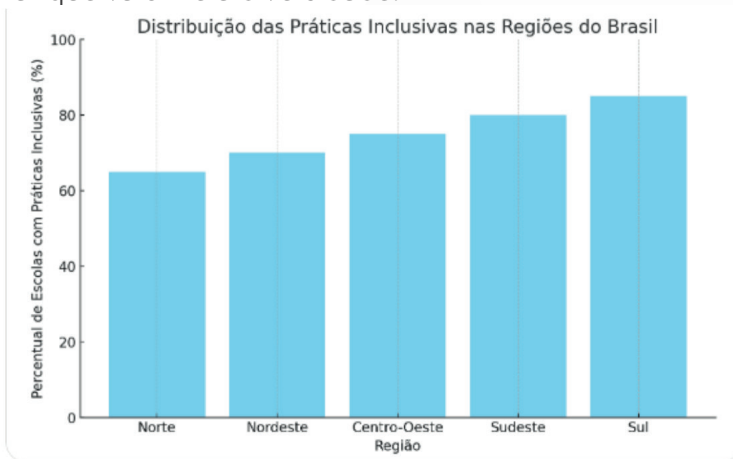
	Região	Percentual de Escolas
1	Norte	65
2	Nordeste	70
3	Centro-Oeste	75
4	Sudeste	80
5	Sul	85

A Tabela 1 apresenta a distribuição percentual de escolas que adotam práticas inclusivas em diferentes regiões do Brasil. Os dados indicam que as regiões Sul e Sudeste lideram em termos de adoção de práticas inclusivas, com 85% e 80% das escolas, respectivamente, implementando essas estratégias. Isso pode ser atribuído a fatores como maior investimento em educação, políticas públicas mais consolidadas e uma maior oferta de formação continuada para educadores nessas regiões. Em contraste, as regiões Norte e Nordeste, com 65% e 70% respectivamente, mostram menor adoção, o que pode refletir desafios como a escassez de recursos e a necessidade de maior apoio governamental para a efetiva implementação de práticas inclusivas.

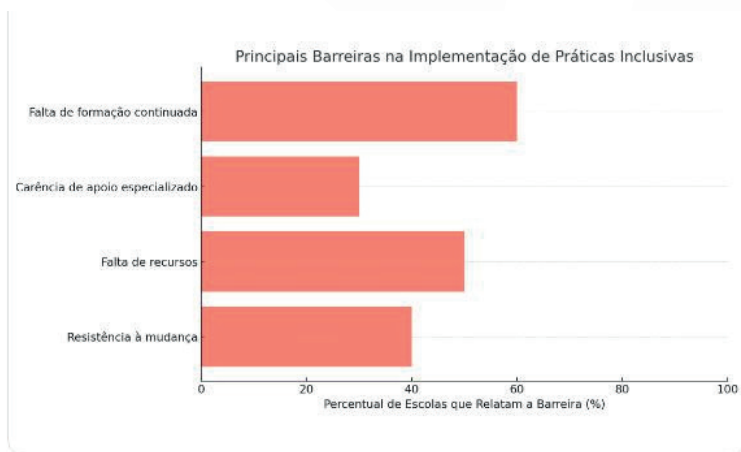
Tabela 2: Principais Barreiras Enfrentadas pelos Educadores na Implementação de Práticas Inclusivas

	Barreiras	Percentual de Escolas
1	Resistente à mudança	40
2	Falta de recursos	50
3	Carência de apoio especializado	30
4	Falta de formação continuada	60

A Tabela 2 identifica as principais barreiras que os educadores enfrentam ao tentar implementar práticas inclusivas nas escolas. A barreira mais citada é a falta de formação continuada, reportada por 60% das escolas, evidenciando a necessidade urgente de programas de capacitação que preparem os professores para lidar com a diversidade em sala de aula. A falta de recursos, mencionada por 50% das escolas, e a resistência à mudança, relatada por 40%, também são desafios significativos que impedem a plena implementação da inclusão. Esses dados sublinham a importância de uma abordagem integrada que inclua a capacitação de professores, o investimento em infraestrutura e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade.



O Gráfico 1 visualiza a distribuição das práticas inclusivas nas diferentes regiões do Brasil. Através de barras que representam o percentual de escolas que adotam essas práticas, o gráfico destaca as disparidades regionais. A predominância de práticas inclusivas nas regiões Sul e Sudeste, em comparação com as regiões Norte e Nordeste, sugere uma correlação entre o desenvolvimento socioeconômico das regiões e a capacidade das escolas de implementar práticas inclusivas de forma efetiva.



O Gráfico 2 ilustra, de forma clara, as principais barreiras enfrentadas pelos educadores na implementação de práticas inclusivas. As barras horizontais demonstram que a falta de formação continuada é o maior obstáculo, seguido pela falta de recursos e apoio especializado. A resistência à mudança aparece como um desafio significativo, apontando para a necessidade de iniciativas que promovam uma mudança cultural dentro das escolas. Este gráfico reforça a importância de políticas públicas que abordem não apenas a inclusão física, mas também o suporte contínuo aos educadores e a conscientização da comunidade escolar.

Esses dados e análises sublinham a complexidade da implementação da inclusão e da equidade nas escolas brasileiras, destacando tanto os progressos realizados quanto os desafios que ainda precisam ser superados para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa em todo o país.

Os dados apresentados nas tabelas e gráficos foram obtidos a partir de uma análise detalhada da literatura científica e de relatórios institucionais sobre inclusão e equidade no contexto educacional brasileiro. A revisão bibliográfica sistemática incluiu estudos de caso, pesquisas acadêmicas e documentos oficiais que forneceram insights sobre a implementação de práticas inclusivas nas escolas e os desafios enfrentados por educadores e gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam a importância de práticas e políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão e equidade no ambiente escolar. A análise dos dados sugere que, embora tenham

sido alcançados progressos significativos em diversas regiões do Brasil, ainda persistem desafios substanciais que impedem a plena implementação dessas práticas em todas as escolas. As barreiras identificadas, como a falta de formação continuada para educadores e a escassez de recursos materiais e humanos, destacam a necessidade de um esforço conjunto entre governo, sociedade e comunidade escolar para superar esses obstáculos.

Uma das principais conclusões deste estudo é a constatação de que a inclusão escolar não deve ser entendida apenas como uma questão de acesso físico à educação, mas como um processo mais amplo que envolve a garantia de condições adequadas para que todos os alunos possam participar e se desenvolver plenamente no ambiente escolar.

A formação de professores, a adaptação curricular e a sensibilização da comunidade escolar emergem como pilares fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A aplicação empírica dos resultados obtidos neste estudo pode contribuir para o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento da formação docente e à ampliação do apoio especializado nas escolas. As práticas pedagógicas identificadas como eficazes na promoção da inclusão podem servir como modelo para outras escolas e redes de ensino, incentivando a adoção de metodologias que valorizem a diversidade e promovam a equidade.

No entanto, este estudo também reconhece as limitações inerentes ao uso de revisões bibliográficas como única fonte de dados. Embora os achados ofereçam uma visão abrangente e bem fundamentada sobre o estado atual da inclusão escolar, há uma necessidade urgente de pesquisas empíricas que investiguem diretamente a aplicação dessas práticas em diferentes contextos e suas repercussões para os alunos. Estudos longitudinais, que acompanhem o desenvolvimento dos alunos em ambientes inclusivos ao longo do tempo, seriam especialmente valiosos para compreender melhor os impactos dessas práticas.

Por fim, este trabalho abre espaço para futuras pesquisas que explorem novos desafios e oportunidades na promoção da inclusão e equidade nas escolas. A evolução das políticas públicas, o impacto das novas tecnologias educacionais e as mudanças no perfil demográfico dos estudantes são temas que merecem atenção contínua por parte da comunidade científica. Ao dialogar com as análises e resultados apresentados neste estudo, espera-se que essas

futuras pesquisas possam contribuir para o avanço do conhecimento na área e para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, R. E. **Políticas públicas e inclusão escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

FERNANDES, M. P. **A inovação no ensino inclusivo: uma análise crítica**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 31-49, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GÔES, M. C. R. **Desigualdades educacionais: estratégias para inclusão**. Educação em Foco, v. 29, n. 3, p. 112-130, 2021.

LIMA, E. R. **Políticas de inclusão escolar: um panorama atual**. Educação e Sociedade, v. 43, p. 77-94, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MENDES, E. G. **Formação de professores e inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: WAK, 2020.

OLIVEIRA, M. L. **Políticas públicas educacionais e inclusão escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 176, p. 98-115, 2020.

PEREIRA, R. T. **Educação inclusiva: perspectivas e desafios**. Estudos Avançados em Educação, v. 35, p. 23-47, 2021.

RODRIGUES, J. L. **Estratégias pedagógicas para a inclusão e equidade**. Revista de Estudos Pedagógicos, v. 45, n. 2, p. 58-79, 2022.

SANTOS, F. S. **Inclusão e equidade na educação: desafios contemporâneos**. Revista de Educação Inclusiva, v. 17, n. 1, p. 45-67, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, L. V. **Práticas inclusivas e desafios no contexto escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-23, 2021.

“ELE PRECISA SER LAUDADO PARA ENTRAR”: ANALISANDO DISCURSOS DE DOCENTES SOBRE O LAUDO COMO UM DISPOSITIVO DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO NA ESCOLA

Luciana Queiroz Fontenele¹
Maria Geny Lustosa²

RESUMO

Este trabalho é vinculado à pesquisa de doutorado do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará que tem como objetivo analisar os efeitos do laudo como dispositivo de inclusão/exclusão escolar no contexto da rede pública municipal de Fortaleza. No âmbito dos estudos foucaultianos, um dispositivo pode ser definido como uma dobradiça entre saber e poder que opera constituindo sujeitos, que também são objetos dos discursos que os produzem. A metodologia da pesquisa insere-se na perspectiva qualitativa, por meio da Pesquisa-Intervenção, contemplando duas etapas, um curso de extensão e dois grupos focais, ambos realizados com educadores vinculados à rede municipal de Fortaleza. A análise dos discursos produzidos e veiculados no curso e nos grupos focais teve como base os estudos de Foucault. Nessa análise, foi possível acessar os discursos que constituem as práticas com o laudo na escola e que são naturalizadas: uma delas, a vinculação do laudo às políticas públicas (como, por exemplo, a exigência do laudo para o acesso ao AEE); outra, a produção de que alunos que se diferenciam do que é esperado/idealizado precisam ser “laudados”; por fim, a expectativa de que a chegada desse laudo possa funcionar como um suporte ao professor. Percebe-se que o discurso médico ainda ocupa um lugar de verdade nas práticas dos docen-

1 Doutoranda pelo Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, professora da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, lucianaqf@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC; professora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, genylustosa@ufc.br.

tes, levando-os muitas vezes a acreditar que só podem desenvolver algum trabalho com os estudantes a partir de parâmetros médicos, tendo, por exemplo, o laudo, um documento de caráter clínico, como central, colocando em plano secundário suas próprias observações e o saber pedagógico. Ao mesmo tempo, analisa-se essa expectativa de que o laudo é necessário como um pedido de ajuda de docentes que, muitas vezes, sentem-se sozinhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

Palavras-chave: Laudo, Dispositivo, Inclusão escolar, Pesquisa-Intervenção, Práticas docentes.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é vinculado à pesquisa de doutorado de uma das autoras como estudante do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará que teve como objetivo analisar os efeitos do laudo como dispositivo de inclusão/exclusão escolar no contexto da rede pública municipal de Fortaleza. O laudo tem assumido centralidade em algumas práticas escolares, principalmente no contexto da vinculação a políticas públicas de educação, como: escolas que condicionam a matrícula ou a permanência de estudantes à presença de um laudo; a justificativa de ausência dos estudantes ou não validação dos resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (SEDUC/CE), mediante apresentação de um laudo; por fim, a demanda por laudos para matrícula de estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um serviço implementado em 2008 a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008). Percebe-se que a Política opera um recorte sobre o público que deve ser atendido, referindo-se a quadros diagnósticos bem específicos.

Na visão da educadora e pesquisadora Mantoan (2015), a inclusão implica uma transformação radical da escola, de modo que ela possa atender a todos os alunos “sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliações simplificadas em seus objetivos” (Mantoan, 2015, p. 28). Nesta análise, a inclusão é incompatível com os serviços especializados da Educação Especial, pois são considerados segregadores.

Para Carvalho (2019), uma escola inclusiva é aquela que entende a diferença como um processo e que se modifica a partir dessa compreensão, pois desenvolve a consciência “de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos porque evoluímos e nos modificamos” (p. 40). A autora questiona a inclusão como uma proposta restrita à entrada de estudantes com deficiência em escolas comuns, ampliando a compreensão do processo e do público ao qual a educação inclusiva se direciona. Destaca a necessidade de uma transformação nos sistemas educacionais e na escola que implica uma revisão de

aspectos políticos, sociais e pedagógicos em prol de melhorias para todos. Por outro lado, defende a permanência de serviços especializados (considerados serviços da Educação Especial), tais como profissionais de apoio e adaptações curriculares, para todos os que precisarem.

Embora a inclusão seja sustentada por sentidos distintos no que diz respeito à manutenção ou não de serviços especializados, o ponto comum que é defendido por ambas as versões é o sentido da inclusão como educação para todos, em superação a concepções e práticas anteriores que tinham como objetivo o agrupamento de pessoas com deficiência em escolas ou classes especiais, ou mesmo a inserção dessas pessoas em escolas ou classes comuns a partir de programas específicos condicionados ao grau de sua deficiência, o que foi denominado como integração escolar (Mantoan, 2015). Na perspectiva da inclusão, a escola e o sistema educacional, como um todo, devem se adaptar às especificidades de todos os alunos, e não o contrário.

O movimento pela inclusão no Brasil hoje, amparado legalmente por vários documentos, tendo como recente e central a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015), pactua com essa visão de que todas as pessoas devem estar na escola e que todas as escolas devem receber todo e qualquer aluno, independentemente de sua condição e/ou da condição da escola.

Se por um lado há um conjunto teórico e documental que ampara a educação para todos, por que há práticas educacionais que condicionam a entrada e/ou a permanência de estudantes com deficiência na escola à apresentação de um laudo médico? Que elementos podem estar em jogo nas tomadas de decisões relativas à centralidade desse laudo?

A partir do recorte teórico de Foucault e de pesquisadores que o tomam como referência no campo da educação, o laudo, enquanto dispositivo de inclusão, pode ser analisado sob a ótica da biopolítica. Foucault (2004) define biopolítica como a forma de administrar os problemas decorrentes da população a partir do século XVIII, especialmente aqueles relacionados à gestão da vida, como natalidade, higiene e mortalidade. Embora o filósofo não tenha utilizado a educação como exemplo em suas reflexões sobre biopolítica, essa perspectiva tem orientado estudos de pesquisadores que investigam a inclusão educacional, articulando categorias como governamentalidade, biopolítica e biopoder para analisar essas práticas (Veiga-Neto e Lopes, 2007; Rech, 2013).

Por governamentalidade, Foucault denomina a gestão da população que se faz necessária a partir do século XVIII e que passa por uma economia nas estratégias dessa gestão de modo que possa dar conta dos indivíduos, dos bens, das famílias (Foucault, 2017). Essa discussão ajuda a compreender as políticas de inclusão escolar como “manifestação da governamentalização do Estado Moderno” (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p. 955) no sentido de que são políticas que buscam mobilizar poderes da forma mais econômica possível e conduzir as condutas. Numa leitura foucaultiana, a condução de condutas é engendrada pelo biopoder. Com base em Foucault, Veiga-Neto e Lopes (2007) explicam que o biopoder emerge paralelo à emergência da população e marca o momento em que esta população é tratada como um corpo-espécie (não meramente como um aglomerado de indivíduos) pelo qual o Estado se responsabiliza no sentido de “governar para promover a vida” (p. 955). O laudo como dispositivo de inclusão insere-se na perspectiva do biopoder, na medida em que atesta um controle que é individual e ao mesmo tempo social, do corpo e da população. Levando em conta que a escola é regida e atravessada por políticas públicas e opera permanentemente na produção de números e dados (aprovações, reprovações, evasões), o laudo seria um dos dispositivos de gerenciamento de estudantes com deficiência na educação.

O dispositivo pode ser definido como uma dobradiça entre saber e poder que compreende

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...], o dito e o não dito (Foucault, 2017, p. 364).

O conceito de dispositivo abriga, portanto, além dos discursos, ou práticas discursivas, as práticas não-discursivas.

O problema que se apresenta como central na pesquisa de doutorado da qual deriva este artigo, é: Quais os efeitos da entrada do laudo no ensino regular como um dispositivo para efetivar a inclusão? Como desdobramentos desse problema, emergem os questionamentos: Quais as condições engendradas para a possível centralidade do laudo nas práticas de inclusão? Como se estabelecem as relações entre laudo e AEE?

A partir do Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE, a escola pública passou a receber um repasse duplo de recursos do

FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para os alunos que frequentam a sala comum e o AEE, além de outros recursos que fazem parte de projetos, como o Programa Escola Acessível, e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Problematicando a inclusão numa perspectiva biopolítica, Rech (2013) analisa o aumento das verbas repassadas à escola como uma estratégia para garantir que estudantes com deficiência, por muitos anos excluídos da escola, sejam, portanto, incluídos.

Se a escola passa a receber tantos bônus vinculados à presença de estudantes com deficiência, isso significa que, de alguma forma, ela precisa comprovar a existência – e a deficiência – destes alunos. No entanto, segundo a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2014), denominada “Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar”, a escola não pode requisitar o laudo como critério para o acesso do aluno ao AEE.

Pelas questões aqui colocadas, partiu-se da hipótese de que o laudo como um dispositivo pode estar mais a serviço de uma ampliação das práticas medicalizantes e menos da efetivação da inclusão escolar. Se para conseguir uma vaga no AEE ou o acesso a outros serviços, o(a) aluno(a) precisa atender a critérios diagnósticos, corre-se o risco de uma ampliação na busca por esses diagnósticos, marcando a inserção de tais alunos(as) nos espaços e projetos escolares – que são pedagógicos – pelo caminho da medicalização. Denomina-se medicalização da vida o processo segundo o qual problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos são deslocados para o campo médico e, nesse sentido, fenômenos que têm origem social, política e/ou escolar são interpretados como questões biológicas em uma perspectiva individual (Meira, 2012).

Partindo dos estudos foucaultianos e da importância, portanto, de estranhar processos naturalizados no âmbito da educação inclusiva, a pesquisa teve como objetivo geral problematizar os efeitos do laudo como um dispositivo de inclusão de alunos com o ensino regular no âmbito da rede pública municipal de Fortaleza. A problematização justifica, inclusive, que, no título deste estudo, a inclusão seja apresentada dentro do binário inclusão/exclusão (Veiga-Neto e Lopes, 2011) com base na compreensão de que uma prática ganha sentido e existe a partir da outra, pois fazem parte de um mesmo processo, uma mesma lógica. Não há uma inclusão “pura” que não esteja associada a uma prática

de exclusão. Enquanto práticas, elas também se fundem e se atravessam. No cotidiano da escola de um modo geral, muitas decisões e encaminhamentos tomados como inclusivos são simultaneamente excludentes.

Metodologicamente, a pesquisa foi delineada pelos pressupostos da Pesquisa-Intervenção e da análise de discurso com inspiração foucaultiana. A Pesquisa-Intervenção (PI), no âmbito das pesquisas participativas,

aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micro-política na experiência social” (Rocha e Aguiar, 2003, p. 67).

Isso significa não só reconhecer que não existe neutralidade ou que há interferência do pesquisador a partir de sua presença no campo, mas que a interferência, ou a implicação do pesquisador, é a própria condição da pesquisa. Sob influência da Análise Institucional desenvolvida a partir das décadas de 60 e 70 na França, a PI acontece por meio da socioanálise dos jogos de poder que envolvem as teorias e as práticas institucionais na constituição dos sujeitos e grupos, problematizando e desnaturalizando o que foi (e está) instituído (Rocha e Aguiar, 2003).

Quanto à análise do discurso, justifica-se aqui a defesa da inspiração foucaultiana. Foucault (2009a, 2009b) não foi um linguista, ou analista de discurso tradicional, mas por meio de um mapeamento das práticas sociais, discursivas e não discursivas, buscou compreender as condições que levaram à emergência do sujeito moderno, o que nomeou modos ou processos de subjetivação. A análise empreendida nesta pesquisa, com esta inspiração, partiu, portanto, da compreensão de que o discurso não é a representação de algo que existe anterior a ele, mas é produção, é posicionamento. Analisar e problematizar discursos de educadores da rede pública municipal de Fortaleza, implica, nesse sentido, na perspectiva da PI, acessar como estes educadores se posicionam em relação às práticas com o laudo na escola, buscando, a partir da postura interventiva da socioanálise, promover deslocamentos dos sujeitos em seus posicionamentos na produção destes discursos.

A realização desta pesquisa evidenciou que o discurso médico ainda ocupa um lugar de verdade nas práticas dos docentes, levando-os muitas vezes a acreditar que só podem desenvolver algum trabalho com os estudantes a partir de parâmetros médicos, tendo, por exemplo, o laudo, um documento de caráter clí-

nico, como central, colocando em plano secundário suas próprias observações e o saber pedagógico. Ao mesmo tempo, analisou-se essa expectativa de que o laudo é necessário como um pedido de ajuda de docentes que, muitas vezes, sentem-se sozinhos para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico do estudo, cujo recorte é apresentado neste artigo, foi estruturado conforme o delineamento da Pesquisa Intervenção da seguinte forma: (1) curso de extensão online com educadores da rede municipal de Fortaleza; (2) grupos focais online com alguns docentes que participaram do curso, para problematizar questões relativas ao uso do laudo nas práticas inclusivas.

A primeira etapa consistiu na oferta e realização de um curso de extensão de 40 horas/aula, com a participação de 30 educadores de 4 escolas da rede municipal de Fortaleza, intitulado Formação em Educação Inclusiva: revisitando conceitos, refletindo sobre nossas práticas, ministrado pela pesquisadora, autora principal deste artigo. Os encontros iniciaram-se de forma presencial no começo de 2020, mas foram interrompidos pela pandemia de COVID-19, continuando em formato remoto no segundo semestre, com encerramento em dezembro do mesmo ano.

Entendendo que a articulação entre pesquisa e extensão coaduna com a proposta da PI, ao pressupor a indissociabilidade entre intervenção e pesquisa, a pesquisadora utilizou como referência a experiência de Miranda et al. (2018), na qual um curso de extensão com professores pode operar como dispositivo de pesquisa, possibilitando que a produção discursiva do curso com os professores, e não sobre eles, pudesse compor o corpus de estudo.

O curso teve como objetivo fomentar o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas em uma postura crítica e reflexiva sobre a inclusão escolar. Por tratar-se de uma formação ampla em educação inclusiva, contemplou diversas temáticas. Contudo, as discussões que ocorreram nos encontros permitiram o acesso a alguns discursos que circunscreviam o laudo. Constatando que seria útil aprofundar a temática numa nova proposta metodológica, a pesquisadora planejou a realização de um complemento metodológico no âmbito da PI, configurando-se também como uma restituição ao que havia sido discutido no curso, e concretizado por meio da técnica do grupo focal.

Lourau (1993) conceitua a restituição como um dispositivo socioanalítico que compõe o próprio processo de pesquisa, diferenciando-se do que se conhece tradicionalmente como etapa final ou posterior à pesquisa, visto que implica uma devolutiva ao campo ou aos participantes. A restituição advém do compromisso do pesquisador com os sujeitos participantes, ao passo que busca, junto a eles, confirmar suas interpretações ou análises, sem julgamentos.

Os grupos focais, que representaram o segundo momento da pesquisa, foram realizados em 2022, também em formato remoto, nos meses de fevereiro e abril. Para formar os dois grupos, a pesquisadora convidou professores que participaram ativamente do curso, assegurando representantes das quatro escolas. Cada grupo foi composto por três docentes, totalizando cinco professoras e um professor. Todos os encontros foram gravados (com autorização dos participantes) e posteriormente transcritos.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa originalmente usada na área de marketing nos anos 1920, e posteriormente nas décadas de 1950 para analisar reações a propagandas de guerra. Segundo Gatti (2005), a técnica foi redescoberta e adaptada para investigações científicas nos anos 1980, sendo amplamente utilizada em trabalhos com grupos, especialmente na Psicologia Social. O objetivo principal do ponto de vista do pesquisador é acessar diferentes pontos de vista e perspectivas sobre determinado tema, foco da pesquisa, por meio de um processo grupal.

Assim, nos dois grupos, a pesquisadora solicitou que os participantes discorressem livremente sobre suas percepções quanto ao uso do laudo na escola em práticas como matrícula, AEE, decisões de aprovação/reprovação do ano letivo e participação em avaliações externas de diagnóstico. Em cada grupo, um dos participantes tomava a palavra ao escolher um tópico, sendo complementado pelos demais. Quando a pesquisadora percebia que algum participante se desviava do foco, fazia intervenções pontuais para retomar a temática. Da mesma forma, quando entendia que o assunto estava esgotado, fazia uma síntese do discutido para que os participantes pudessem confirmar ou não as interpretações.

No contexto da PI, tanto o curso quanto os grupos focais possibilitaram a produção e a desnaturalização de alguns discursos sobre o uso do laudo nas práticas inclusivas. A análise desses discursos permitiu a identificação de alguns analisadores, três dos quais serão apresentados neste artigo.

Na Pesquisa-Intervenção, o analisador é um dispositivo, espontâneo ou produzido, que atua como operador de intervenção (Rossi e Passos, 2014). Trata-se de um dispositivo porque modifica o modo de fazer pesquisa e gera novos elementos para análise, assim como novos sujeitos e objetos de pesquisa. Observa-se aqui a relação entre os conceitos de analisador, implicação e intervenção, evidenciando como a PI rompe com a separação entre sujeito e objeto. Na PI, a análise não ocorre após o processo, mas sim ao longo de toda a pesquisa.

Dessa forma, para este artigo, apresenta-se o recorte da composição de três analisadores identificados na pesquisa a partir da experiência com o curso de extensão e os grupos focais: (1) A relação entre laudo e AEE; (2) A relação entre laudo e avaliações diagnósticas externas; (3) O laudo como suporte à inclusão.

Por fim, destaca-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer nº 4.470.809, e todos os nomes mencionados neste manuscrito são fictícios.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentadas as produções do grupo de docentes em relação ao laudo, conforme os analisadores destacados na seção anterior, que emergiram no curso e nos dois grupos focais, denominados aqui como curso, G1 e G2.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE LAUDO E AEE

Ao longo do curso e dos grupos focais, tornou-se evidente que o laudo é um dispositivo que compõe as práticas do AEE, embora não haja consenso, principalmente entre os professores regentes, quanto ao funcionamento desse laudo e à sua necessidade para o acesso ao serviço.

Percebeu-se que todos os alunos do AEE possuem laudo, pois o serviço adota um recorte específico de público-alvo. Em relação ao acesso, alguns professores afirmaram não ser necessário o laudo, mas explicaram que, durante os atendimentos, o estudante é encaminhado para uma avaliação externa, cujo resultado retorna à escola na forma do laudo. Se os alunos não possuem laudo, eles não permanecem no AEE, embora possam ser encaminhados para outros projetos escolares. Também foi relatado que alunos fora do recorte do AEE

podem receber atendimento diferenciado (por exemplo, acompanhados indiretamente junto a outra criança que integra o serviço), sem horários exclusivos. Os professores regentes, porém, não têm acesso direto aos laudos.

Nos grupos focais, ao serem questionados diretamente sobre a necessidade do laudo para o AEE, os professores responderam: “No meu caso, lá na escola, eu tinha um aluno que era atendido sim, ele ficou sendo atendido até receber o laudo” (Luisa, G2). Apesar de afirmar que o laudo não era necessário para o acesso, a professora Luisa mencionou que o aluno sem laudo no AEE ficava em condição de espera até a chegada posterior desse documento. No G1, outra professora respondeu:

Não, não precisa. A gente pergunta se ele já tem o laudo, até mesmo pra matrícula, porque quando já tem o laudo, aí a gente já tem um norte pra procurar as intervenções, conversar com a mãe [...], saber se ele já tá tomando medicação, saber se já tá na fono, na TO, já tem alguma intervenção, porque aí nos ajuda. Às vezes, elas [...] enviam um relatório pra dar um norte de como trabalhar com esse aluno (Luana, G1).

Nessa fala, Luana justifica a importância do laudo. No entanto, o suporte ao qual ela se refere não emerge necessariamente do laudo, mas das orientações profissionais externas que a criança ou adolescente possa ter. Apesar disso, não se problematiza como um profissional clínico poderia orientar o trabalho escolar, dada a diferença entre os contextos de intervenção.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2018), ao especificar o público do AEE, configura uma prática discursiva que redefine a ideia de que qualquer aluno pode, em algum momento, integrar a educação especial, ao exigir um diagnóstico específico. No contexto da escola pública, que tem no AEE o principal suporte à inclusão, alunos fora do recorte do serviço recebem apoio somente quando a escola disponibiliza. Nos relatos dos professores, o suporte extra inclui a participação em projetos escolares e/ou o acompanhamento informal nos agrupamentos do AEE.

3.2A RELAÇÃO ENTRE LAUDO E AVALIAÇÕES EXTERNAS DE DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE DO ENSINO

A temática das avaliações externas de diagnóstico da qualidade do ensino, especificamente o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do

Ceará (SPAECE), mobilizou muitos questionamentos tanto no curso como nos grupos focais. Durante o curso, uma das participantes manifestou incômodo com o fato de que os alunos com deficiência não tinham provas adaptadas na ocasião dessas avaliações. Algumas professoras também se queixaram que muitas vezes investiam na preparação dos estudantes para a realização da prova e a nota não era contabilizada.

Eu nunca entendi porque que no SPAECE a nota do menino especial não vale nada. Tanto faz ele fazer, como não, entendeu? Não vem uma prova para ele. Eu acho isso uma falta de respeito muito grande porque não vem uma prova. Se era uma prova para avaliar tudo, que viesse também para o aluno, né? (Helena, curso).

A respeito de como essa avaliação acontece no que diz respeito a estudantes com deficiência, destaca-se o que determina a Portaria nº 0998/2013-GAB (s.d.), da Secretaria de Educação Estadual do Ceará, em seu Art. 2º:

Para fins do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e do Prêmio Escola Nota Dez, não serão contabilizados no cálculo da participação e da proficiência, os alunos que se enquadrarem nas seguintes situações: I – Alunos com deficiência, devidamente comprovada por laudo, parecer, atestado ou declaração, expedidos, exclusivamente, por profissional médico, em que deverão constar as seguintes informações: a) nome completo do aluno de forma legível; b) Classificação Internacional de Doenças (CID) e/ou nome da deficiência; c) data; d) nome, número do CRM ou CREMEC e assinatura do profissional médico (p. 1).

Essa mesma professora também questionou o fato de que os alunos são preparados para a realização dessas avaliações e isso não é considerado. Relatou uma situação em que, inclusive, o aluno foi retirado da sala no momento da aplicação.

Teve uma professora lá do (nome da escola) que fez todo um trabalho com um menino. Ele ia participar da prova e ele tinha condição. Eu não me lembro agora o que era a deficiência dele, mas ele tinha condição de fazer. Só que ele era muito irritado, não parava, eu não lembro, eu não sei qual era o diagnóstico. Mas ela disse que conseguiu. O menino tava ótimo, dizendo que ia fazer. O menino já tava na sala pronto para fazer a prova, tranquilo, quando a moça que estava acompanhando disse: ‘Olha, ele não tem condição de fazer’. Ela disse que o menino se desestruturou todo (Helena, curso).

Em artigo denominado Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes, Passone e Araújo (2020) problematizam a operacionalização da política do SPAECE no que diz respeito a estudantes com deficiência. Uma das questões apontadas no estudo é a obrigatoriedade da participação destes estudantes, ao mesmo tempo em que suas notas não são contabilizadas:

A normatização da Portaria n. 998/2013-GAB disciplina que os alunos com algum tipo de deficiência, mesmo munidos de laudo médico, precisam estar presentes na ocasião da aplicação da avaliação do Spaece, visto que é exigido, por escola, um percentual de pelo menos 90% de frequência dos alunos registrados no Censo da Educação Básica na ocasião do referido teste (...). (Passone e Araújo, 2020, p.150).

No G1, também a respeito da participação no SPAECE de estudantes com deficiência, quando os docentes foram questionados sobre em que momento o laudo deveria ser apresentado, uma das professoras explicou que a inscrição poderia ser realizada somente a partir da avaliação pedagógica (que é feita pela professora do AEE), mas que há um momento em que o laudo necessariamente deve ser apresentado. “Porque tem um dia que eles chamam pra ver se está tudo ok, né, aí eu tenho que estar com o laudo pronto” (Luana, G1). A mesma professora complementou:

Aí, como já vai estar registrado, ele pode fazer e tirar a nota que quiser. No momento da avaliação, então não interfere, ele já está no sistema como aluno com deficiência. É tanto que tem uma caixinha que ele marca aluno do AEE, sim e não. Indiferente, se ele marcar que não, mas estando no sistema, então já automaticamente já não existe” (Luana, G1).

O grifo feito na fala de Luana evidencia um dos efeitos do laudo no que diz respeito à participação de estudantes com deficiência no processo das avaliações diagnósticas: a invisibilidade. Ou melhor, a invisibilização. O laudo enquanto dispositivo opera a partir da política dos exames diagnósticos para legitimar a não existência destes alunos, embora eles tenham que realizar as avaliações. Acessa-se a vontade de verdade como um princípio do discurso, conforme Foucault (2009a), ou seja, um princípio que garante o desnivelamento entre os discursos no interior dos campos discursivos. Nesse caso, e em muitos outros em que o discurso médico atravessa e transversaliza as práticas educa-

cionais, ele ocupa o lugar de verdade em relação, por exemplo, ao discurso pedagógico.

3.3 O LAUDO COMO SUPORTE À INCLUSÃO

Ao longo de muitos momentos do curso, houve discursos que gravitaram em torno do despreparo dos docentes para desenvolver práticas inclusivas, e estes discursos tangenciaram a centralidade do laudo, que passou a operar, portanto, como um analisador. Queixavam-se da falta de suporte de um modo geral (principalmente falta de formação) e da realidade das escolas: muitos alunos por sala, falta de profissionais de apoio, dificuldade de parceria com as famílias. Assim, além das questões mais pontuais - do laudo no contexto do AEE e das avaliações diagnósticas, a busca do laudo foi produzida e circulou nos encontros como um pedido de ajuda, principalmente ao professor da sala comum. Nos momentos em que isso emergiu mais diretamente, parece que a compreensão dos professores é a de que o laudo pode ser um dos suportes de que precisam, como se fosse oferecer um rumo de como trabalhar com determinados alunos, bem como também o recurso que permite justificar algumas práticas.

Já durante os grupos focais, a necessidade de “laudar” alguns destes estudantes apareceu de forma mais evidente e, inclusive, bem naturalizada. Ratifica-se o termo “laudar” por ser a forma como o enunciado aparece. De substantivo passa a verbo, à ação sobre o sujeito. Quando os professores verbalizam exatamente a palavra “laudar”, há uma produção discursiva que enuncia um(a) estudante aparentemente já com um diagnóstico, faltando apenas o processo de materializar esse diagnóstico por meio de um laudo.

“A gente tem...têm uns que já tem laudo né, e têm outros que a gente observa que precisam” (Sérgio, G2). Nesse momento, o professor Sérgio faz menção aos estudantes de Psicologia de uma IES que fica bem próxima à escola em que ele leciona, os quais, segundo ele, procuram muito a escola (no sentido de trabalhos acadêmicos e estágios). Então, a professora Amanda (G2) complementa: “A nossa também (informando que a escola dela também é procurada pelos estudantes). Muitas vezes a gente consegue “laudar” esses meninos”.

Nesse contexto, o professor Sérgio faz referência a uma estudante de sua turma que “tem umas características de Síndrome de Down”. Segundo ele, a escola já procurou a família, mas:

a família tá se excluindo, não leva de jeito nenhum a criança. Ela continua assistindo aula, mas assim...sem desenvolver muito e a gente pede pra família procurar [...]. Então, quer dizer, até essa parte da família prejudica nosso trabalho, né? (Sergio, G2).

Quando menciona que a aluna está assistindo às aulas, mas sem progredir, não fica claro se a expectativa do professor é de que com o laudo ela vai desenvolver ou se acha que ele vai poder fazer diferente. De quem se espera a mudança a partir desse laudo?

É compreensível que o professor, no contexto do desamparo em que muitos parecem estar, deposite crenças de que o laudo pode ter alguma funcionalidade em sua prática. A dúvida é como, de fato, esse documento poderia ajudá-lo. Corre-se o risco de que o documento funcione muito mais pra justificar o que a criança não consegue fazer, bem como pra justificar o que também não é pensado efetivamente para incluí-la

Ainda a respeito da criança que Sergio hipotetizou ter Síndrome de Down, no contexto de sua fala, o professor foi questionado se o trabalho com esta aluna não era feito a partir do que a própria aluna apresentava em sala, ele respondeu que sim. Nesse momento, portanto, parece que Sergio, a partir de um certo estranhamento provocado no contexto enunciativo do curso, ao responder assertivamente, produz ele próprio, uma certa desconfiança de que só o laudo poderia produzir uma conduta pedagógica possível com a sua aluna.

Deleuze destaca, com base em Foucault, duas dimensões do dispositivo: as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. Por curvas de visibilidade, ele se refere aos elementos que dão centralidade ao dispositivo. “Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe” (Deleuze, 1996, p 2).

O objeto “aluno laudado”, nesse caso, passa a existir a partir da materialidade do laudo. É o laudo, mas também o diagnóstico que ele afere, que confere a visibilidade ao aluno cujo nome vai para as listas (lista do AEE, lista dos alunos que não terão prova avaliada nos exames diagnósticos). Entende-se a visibilidade do laudo a partir dos efeitos que ele produz, os quais não existiriam sem ele.

Além da visibilidade, cada dispositivo tem também seu regime de enunciação. Nas palavras de Deleuze (1996, p. 2): “(...) uma ciência, num dado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento

social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem”. O discurso científico, por meio dos enunciados médicos, pauta não só os encaminhamentos tomados com os alunos no interior da escola, mas está também articulado à definição de políticas públicas. Os recortes operados em documentos, como o da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2018) especificam quadros diagnósticos, destacando a centralidade desses diagnósticos enquanto operadores das práticas de inclusão.

Na sequência, também no G2, o foco foi o que os docentes nomearam como resistência dos pais para aceitar as solicitações de avaliações dos filhos consideradas necessárias pelos professores. Em alguns dos exemplos apresentados nesse momento, os professores trataram essa resistência como negligência ou dificuldade dos pais em aceitar que os filhos pudessem ter algum diagnóstico.

Eu tinha um caso desse ano passado. Eu fiquei com ele presencial 3 meses, e o pai... eu já recebi logo assim: ‘cuidado com o pai desse aluno’. Ele se torna muito agressivo, vem falar com você... tipo assim, se falar alguma coisa, em relação a... ‘seu filho é especial’. Não! O filho dele...ele dizia ‘meu filho não é doido!’ (Luisa, G2)

Ao relatar esse caso, a professora Luisa explicou sobre o aluno: “Ele não tinha laudo porque ele (o pai) nunca aceitou o menino passar pelo AEE”. Nesse caso, na interpretação de Luisa, a relação direta do laudo parece ser o AEE, no entanto, chama atenção porque parece uma relação inversa. Não é o AEE que exige o laudo, mas o laudo que produz a obrigatoriedade ao AEE.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os efeitos do laudo como dispositivo durante a pesquisa, foi possível acessar três produções, ambas naturalizadas no contexto das práticas docentes: uma delas, a vinculação do laudo às políticas públicas, outra a produção de que alunos que se diferenciam do que é esperado precisam ser “laudados”, a terceira, a de que esse laudo poderá funcionar como um suporte ao professor. Estas produções, ao mesmo tempo em que estão relacionadas aos efeitos do laudo, dizem respeito também às contingências engendradas para a possível centralidade do laudo, o que foi apresentado na introdução deste artigo como um dos objetivos específicos da pesquisa. Ou seja, identificou-se uma produção discursiva que confere às práticas diagnósticas uma grande impor-

tância no âmbito escolar. A crença dos docentes de que estudantes precisam ser laudados e de que este laudo funcionará como um suporte aos próprios docentes acaba justificando práticas que aferem um lugar central ao laudo no contexto da escola.

Com isso, percebeu-se que o discurso médico ainda ocupa um lugar de verdade nas práticas escolares, ao mesmo tempo em que o saber pedagógico passa a figurar um plano secundário. No entanto, a pesquisa não forneceu elementos para que se compreendesse exatamente como e em que situações o laudo como instrumento clínico ajuda na prática o professor. Também não houve relatos de como este laudo chega aos professores e em que contextos os professores têm acesso a ele. Considera-se que a ausência desses relatos operou como um analisador para que os docentes pudessem refletir sobre uma possível não funcionalidade real dos laudos, mas também é importante interpretar como uma lacuna que pode ser preenchida em futuras pesquisas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a produção de conhecimento no âmbito da educação especial e inclusiva, bem como produzir reflexões sobre as práticas no contexto da rede pública, fomentando discussões sobre as políticas de educação voltadas à inclusão.

REFERÊNCIAS

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). Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 29 set. 2024.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13. ed. Mediação, 2019.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. Loyola, 2009a.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Forense, 2009b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Edições 70, 2004.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: _____ **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, 2005. p. 77-77.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [Internet]. Portal MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2024

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Eduerj, 1993.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?**. Summus, 2015.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 136-142, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>. Acesso em: 27 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE** [Internet]. Portal MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158_98-not-t04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 out. 2024

PASSONE, E.; ARAÚJO, K. H. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in) visibilidade dos estudantes deficientes. **Cadernos de Pesquisa. São Paulo**, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan/mar 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146824>. Acesso em 02 out. 2024

PORTARIA nº 0998/2013-GAB. [Internet]. SEDUC-CE. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2015/12/portaria0998.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2024.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Org.). **Inclusão & biopolítica**. Autêntica Editora, 2013. p. 25-44.

ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: A Pesquisa-Intervenção em movimento. **Psico**, v. 37, n. 2, p. 169-174, 2006. Disponível em: <<https://revistase->

letronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/1431>. Acesso em: 02 out. 2024.

ROCHA, M. L. D.; AGUIAR, K. F. D. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, p. 64-73, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em: 27 set. 2024.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da Pesquisa-Intervenção no Brasil. **Revista Epos**, v. 5, n. 1, p. 156-181, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02 out. 2024.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 947-963, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Acesso em: 27 set. 2024.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve. Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>>. Acesso em: 27 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.059

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO UM BENEFÍCIO PARA TODA ESCOLA

Márcio José Linhares¹
Vera Lucia Messias Fialho Capellini²

RESUMO

Este estudo descreve o enriquecimento curricular para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Ensino Fundamental I (EF I), em uma escola municipal do interior paulista. Foi desenvolvido com o objetivo geral de realizar práticas de enriquecimento curricular para estudantes com AH/SD no EF I. Os objetivos específicos foram: levantar os interesses dos estudantes para temas a serem abordados nas oficinas, elaborar e realizar atividades de enriquecimento em espaço escolar e desenvolver um trabalho colaborativo entre comunidade e equipe escolar. O Modelo triádico de Joseph Renzulli referenda o estudo e norteia a metodologia de enriquecimento. Tendo em vista realizar práticas inclusivas com a participação de toda escola, reconhecer direitos previstos legalmente (Brasil, 1996) e Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008), foi realizado por meio de oficinas temáticas diversos momentos de enriquecimento curricular para toda escola. Esta pesquisa, de caráter descritivo e abordagem qualitativa, utilizou a metodologia de análise de conteúdo para tratar os dados obtidos. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se de um portfólio de talento total para identificar os interesses e coleta de fotos e vídeos das atividades desenvolvidas. Diante disso atendeu-se um total de 427 estudantes ao todo, com momentos de enriquecimento curricular Tipo I e II, destacando-se o êxito das ativi-

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP - SP, marcio.linhares@unesp.br;

2 Orientadora do trabalho e Doutora pela Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - SP, vera.capellini@unesp.br;

dades ao considerar a intencionalidade das atividades para atingir aos interesses dos estudantes, sendo que o trabalho colaborativo com toda equipe ampliou o alcance das atividades e resultaram em benefício a toda escola. Os resultados obtidos alcançaram os objetivos propostos ao proporcionar inclusão a toda escola atendendo as especificidades dos educandos com perfil de AH/SD.

Palavras-chave: Altas Habilidades, Superdotação, Educação Especial e Enriquecimento Curricular.

INTRODUÇÃO

Um novo paradigma educacional tem sido incentivado na procura por desvelar e contextualizar aspectos e circunstâncias históricas da produção da exclusão, tanto no contexto interno e quanto externo da escola (Anache, 2007; Brasil, 2008). Inseridos nesta realidade, o contexto deste trabalho se configura ao fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação AH/SD no Ensino Fundamental I. A oferta do enriquecimento curricular aos estudantes com AH/SD contribui com o desenvolvimento de potencialidades e habilidades, assim como se constitui em um dos direitos da pessoa que apresenta esse perfil.

Estabelecemos como objetivo geral desenvolver e implementar uma prática curricular de enriquecimento para estudantes com AH/SD, matriculados no Ensino Fundamental I. Para alcançar esse objetivo, perpassamos por outros específicos, sendo eles: levantar interesses dos estudantes; planejar e implementar uma proposta de enriquecimento curricular por meio de uma consultoria colaborativa. Ressaltamos que esta pesquisa de campo tem caráter descritivo, com abordagem qualitativa e metodologia da análise de conteúdo no tratamento dos dados obtidos. Sua relevância justifica-se pela necessidade de modelos de práticas, além da importância acadêmica e social na vida das pessoas para atender e reconhecer as necessidades dos estudantes com AH/SD, sujeitos de direitos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os referenciais legais garantem aos indivíduos com AH/SD enriquecimento curricular desenvolvido em escolas públicas de ensino regular, em núcleos de atendimento, serviço de AEE, parcerias com as instituições de ensino superior voltados para o desenvolvimento, na promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2009, Art. 7º).

Para apoiar o estudante e o professor, faz-se necessário ressaltar que a escola e, mais especificamente a sala de aula, são locais privilegiados para o enriquecimento curricular. Após coletar os dados dos estudantes quanto à AH/SD e ao encaminhar para um programa, Virgolim (2007), ressalta que este deve ser supervisionado por um grupo multidisciplinar de especialistas. A autora retrata a individualidade a ser percebida após a identificação, salientando os pontos fortes, aptidões e talentos.

No movimento atual de uma educação inclusiva, torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo

de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos do seu interesse e que promova a excelência no estudo. Neste sentido, esforços devem ser feitos para permitir mudanças no currículo oferecido para estes alunos ainda na escola regular (Virgolim, 2007, p.57).

Um trabalho pioneiro validado por mais de duas décadas, é o Modelo de Enriquecimento curricular (*The School wide Enrichment Model-SEM*) de Joseph Renzulli (Renzulli; Reis, 2000). Quando um estudante apresenta comportamentos de AH/SD, ele pode iniciar o seu atendimento na sala de recursos, isso, por algum tempo para se desenvolver ou se aprofundar em algum tópico até que o projeto esteja completo, podendo continuar ou não. Caso continue a demonstrar interesse em se aprofundar e se desenvolver pesquisas mais avançadas e a equipe apontar ganhos, pode ser mantido o atendimento, sabendo que esse é um processo flexível e deve estar de acordo com o andamento da sala de aula do ensino regular (Virgolim, 2007).

O SEM atende a PNEEPEI (Brasil, 2008) e é uma forma de AEE baseado na concepção dos três anéis; tem uma abordagem de enriquecimento geral para desenvolver os pontos fortes e talentos de todos os educandos e seu objetivo principal:

é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola” (Renzulli, 2014, p. 541).

Ao ofertar essa abordagem para toda turma, observa-se o efeito, pois “na maré alta todos os barcos são elevados” (Renzulli, 1999, p. 108) e, assim, potencializamos o desenvolvimento de novos talentos, elevando os resultados de todos, com uma aprendizagem mais significativa (Bergamin, 2018).

O enriquecimento: A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes (Renzulli, 2004, p. 81).

Segundo Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022), o enriquecimento na escola serve como uma estratégia que proporciona flexibilização curricular (Renzulli, 2014), tendo um caráter de complementar, aprofundar e ampliar os conteúdos educacionais, além de oportunizar contato variado de experiências de aprendizagem.

Existem diferentes formas de enriquecimento, que podem ocorrer tanto em sala de aula comum como em outros espaços de conteúdos curriculares; do contexto de aprendizagem e de enriquecimento extracurricular. Também, pode ser oferecido de duas formas: a ampliação vertical, que é restrita apenas a uma disciplina, que terá seu conteúdo ampliado e aprofundado, e a ampliação horizontal, que envolve várias disciplinas, integradas em um único projeto (Sabatella; Cupertino, 2007).

Uma das alternativas aplicadas em vários países, incluindo o Brasil, o SEM foi desenvolvido na década de 1970 por Joseph Renzulli. Considerado sólido e de maior conhecimento e visibilidade, o SEM é estudado há mais de 30 anos de pesquisas (Renzulli; Reis, 2000). Deve ser planejado de acordo com o interesse e habilidades dos estudantes, no entanto, apesar de muito citado em nosso país, são escassas as pesquisas que apontam os impactos decorrentes de aplicação e execução desse tipo de enriquecimento (Bergamin, 2018; Arantes-Brero, 2019).

O SEM é o mais amplo e extenso modelo apresentado na literatura atual para estimular o desenvolvimento de habilidades para produção de conhecimento, não somente simples consumidores (Virgolim, 2007). Dessa forma, existem três tipos de enriquecimento, sem a necessidade de ser linear, possibilitando o trabalho no ensino regular ou especializado, sendo classificados em Tipo I, II e III.

As informações da Ação, que já foram descritas detalhadamente em outras oportunidades (Renzulli, Reis, Smith, 1981), podem ser melhor definidas como o tipo de interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar. Essas interações ocorrem quando os alunos têm contato com pessoas, conceitos ou conhecimentos específicos ou são influenciados por eles. Elas criam os proverbiais Ahãs que podem se tornar disparadores do posterior envolvimento. Por esta razão inclui o Enriquecimento do Tipo I (Experiências Exploratórias Gerais) e o Enriquecimento do Tipo II (Atividades de Treinamento em Grupo) no Modelo Triádico. A influência da interação pode ser relativamente limitada ou pode

ter um efeito altamente positivo e extremamente motivador sobre determinados indivíduos. Se a influência for suficientemente forte e positiva para promover uma exploração maior e a continuidade por parte de um indivíduo ou um grupo de alunos com um interesse comum, então, podemos dizer que ocorreu uma interação dinâmica (Renzulli, 2000, p. 87).

As escolas podem planejar o enriquecimento com auxílio de pais e professores. Nas experiências do Tipo I, os estudantes são expostos a situações que não são contempladas no currículo regular, tais como profissões, *hobbies*, locais e eventos, algumas possibilidades como: palestras, minicursos, demonstrações, apresentações artísticas, filmes, *slides*, excursões, vídeo e recursos impressos. Já o Tipo II refere-se aos momentos que envolvem técnicas ou recursos no desenvolvimento do pensamento criativo, de expressão escrita, oral ou comunicação visual, no uso adequado da pesquisa, tal como elaborar materiais e métodos, na análise de dados para promover o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos.

Nas ações e programa do Tipo III, prioriza-se o estudo por tema, de forma mais avançada e no treino da investigação em um processo de pesquisa avançada do conteúdo e metodologia. Enfoque em disciplinas específicas, expressão e estudos interdisciplinares envolvendo provocar impacto. A aprendizagem segue com autonomia, planejamento, organização, gestão de tempo, tomada de decisão, compromisso com a tarefa e autoconfiança (Renzulli, 2004; Renzulli, 2014; Bergamin, 2022). São ações para estudantes interessados em aprofundamento, usando do tempo e de seus esforços para adquirir conteúdo avançado, assumindo o papel de pesquisador (Renzulli, 2014). O professor, nesse caso, contribui quando oferece uma atividade do tipo I ou outras experiências que despertem o interesse, resultando na produção do tipo III por grupos ou indivíduos.

Ao tratar da aprendizagem investigativa, Renzulli (2014) fundamenta o SEM salientando quatro princípios, ressaltando um olhar para: a subjetividade do sujeito, seu estilo de aprendizagem, suas capacidades, interesses e como se expressa. Outro princípio direcionador é sobre a importância de a aprendizagem ser prazerosa, para tanto deve ser planejada e avaliada sob essa ótica, mais do que as metas e aquisição de conteúdo. Outro princípio é oportunizar a escolha do estudante, visto que é ele que escolhe seu problema, levanta a importância para seu grupo e desenvolve estratégias para personalização dos problemas em comum a serem estudados. Por último, nessa aprendizagem

investigativa, é possível receber instruções, mas o objetivo principal é a ampliação de conhecimento, aquisição de habilidades de pensamento e a produção criativa, verificando os temas possíveis de investigação educacional.

Diante do cenário atual da prática docente, sabemos que as possibilidades apresentadas são alternativas, mas que, possivelmente, não se encaixam ao cotidiano escolar, que é organizado em séries, com disciplinas isoladas, tendo o tempo de aula pré-definido, disposto em grade para cada ano letivo, sendo transmitido por apenas um professor de um domínio específico do conhecimento (Renzulli, 2002). Diante dessa constatação, se torna um desafio aos professores conciliar tempo para realização de enriquecimento curricular.

Na literatura são apresentados, além do enriquecimento curricular, programas de aceleração e grupos de habilidades (Brasil, 2001; Guimarães, 2007; Bergamin, 2018). Certos de que a valorização do professor e sua prática docente deve ser sempre considerada, assim como as propostas pedagógicas existentes na escola, o SEM pretende contribuir para o desenvolver as AH/SD dos educandos, na oferta de um currículo diferenciado, ao considerar os interesses e habilidades desse sujeito, estimulando melhor desempenho acadêmico, liderança e pensamento criativo (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007).

Para além de rotular sobre apresentar AH/SD ou não, Renzulli (2014) salienta a importância de desenvolver o comportamento de AH/SD, para que estudantes com potencial elevado aproveitem as oportunidades educacionais especiais, bem como, alguns tipos de enriquecimento para todos os alunos. Buscar estratégias para incluir estudantes em risco social e com baixo rendimento pensando um enriquecimento para toda escola, a fim de beneficiar a todos os estudantes, tornando a escola um lugar de desenvolvimento de talentos.

Além disso, é preciso reconhecer que, frente à demanda de aumentar o nível de desempenho de testes e contando com o currículo extenso, impostas pelos sistemas de ensino, devendo se enquadrar nas normas, conteúdos e trabalhar para ampliar o letramento. Para atender o público de AH/SD precisamos de uma luta constante de educadores na mudança desse cenário, em vista de políticas públicas, na sistematização da pesquisa e sobremaneira nas atividades cotidianas na sala de aula. Pois, para implantar essas modalidades, precisamos contar com cada instituição de ensino para a mudança, além da disponibilidade dos profissionais no âmbito educacional no enfrentamento desse desafio (Fleith, 2007; Renzulli, 2014).

De acordo com Bergamin (2018), o enriquecimento requer cuidado para não ser ofertado de forma homogênea, pensado pela média e controlado rigidamente, negando a individualidade e as inquietações e o aprender acelerado da modalidade por certos educandos. Quando o educando apresentar um potencial mais elevado e requerer um aprofundamento maior do que da sala regular, faz-se necessário pensar na participação em projetos e AEE, proporcionando contato com especialistas na área de interesse.

Todo ensino baseado em padrões tem seus pontos positivos, mas, na percepção de Renzulli (2014), para uma educação de qualidade é preciso equilibrar o currículo por meio de oportunidades regulares e sistemáticas de enriquecimento, com objetivo de desenvolver no estudante seus interesses, capacidades, estilos de aprendizagem e maneiras como prefere se expressar. Nesse sentido, o SEM é um modelo de enriquecimento que não substitui tudo no currículo, mas seu propósito é tornar a aprendizagem interessante, prazerosa, ao desenvolver habilidades e elevar o pensamento com a criação de um ambiente escolar baseado na aprendizagem investigativa. Em síntese, o SEM pauta-se no engajamento, no prazer e na produtividade criativa.

METODOLOGIA

O enriquecimento na escola ocorreu pela oportunidade de a Secretaria Municipal de Educação (SME) aprovar um programa com este tema. Dessa forma, os estudantes de uma escola de Ensino Fundamental I foram beneficiados, segundo o Modelo Triádico, com o enriquecimento tipo I e II, levando os professores a confirmarem ou identificarem outros estudantes com o perfil.

As ações foram realizadas a partir do planejamento após ter levantado o perfil dos estudantes por meio dos instrumentos de triagem, utilizando-se o *pool* de talentos para observar as áreas em que mais se destacavam os interesses dos estudantes. O instrumento utilizado foi o portfólio do Talento Total (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007). Todas as preferências dos respondentes foram contadas e consideradas e segundo as preferências de como gostam de aprender, os diversos estilos foram mencionados, comprovando ser uma sala heterogênea. As atividades que mais se destacaram foram: jogos, estudar em grupos, performance de dança e música e aula passeio.

Também se reconhece a importância do apoio e o trabalho colaborativo da gestão escolar, que se articulou na organização de datas e no levantamento

de parcerias entre instituições ou outras secretarias do município, surtindo discussões em horário de estudo para o planejamento e levantamento da demanda escolar.

O projeto de enriquecimento curricular foi realizado por meio de uma ampla divulgação durante os momentos formativos dos professores. As reuniões ocorreram em parceria com as formadoras responsáveis de cada segmento. Desde a agenda de dia, horários até os espaços, tudo foi pré-definido com o acompanhamento da equipe técnica da SME. Nessa oportunidade evidenciou-se a necessidade de atendimento, esclarecendo eventuais mitos e dispondo de informações sobre as características mais peculiares, pautados no modelo triádico de Renzulli (1999).

Muitas dúvidas surgiram e puderam ser esclarecidas, principalmente quanto aos mitos que permeiam o entendimento popular. Além disso, surgiram indicações de diversos nomes de estudantes com características de AH/SD que foram encaminhados para formadora. Também, pontuamos práticas de enriquecimento curricular para atender as dúvidas quanto às características específicas de alunos com alto potencial, que foram destacados no momento de capacitação.

Estabelecemos uma colaboração com gestores e equipe pedagógica para pensar as ações e planejamento para realização de capacitação em serviço, identificação, enriquecimento curricular e a busca de parcerias, que foram fundamentais para o êxito do enriquecimento curricular.

As reuniões gerais na escola foram realizadas com professores e equipe pedagógica, coordenadores e direção, em dois horários de estudo (HE), com um total de quatro horas, e duas reuniões em horário de estudo coletivo (HEC). Além disso, reservamos atendimento de dois dias na semana na sala de professores, para planejamento das ações com os estudantes, durante o primeiro semestre.

Com intuito de manter uma prática escolar inclusiva orientou-se por princípios fundamentais a serem observados quanto as relações pessoais e a organização acadêmica na escola:

(...)aceitação das diferenças; acessibilidade; currículo multicultural crítico; pedagogia diferenciada; avaliação formativa; formação do professor crítico-reflexivo; gestão participativa; interrelação escola - família - comunidade; e, serviço de apoio pedagógico (Mani, 2015, p. 72).

Por meio da Teoria dos Três Anéis proposta por Renzulli (1999), os comportamentos AH/SD podem sofrer influências de fatores de personalidade e ambientais, importantes para as ações a serem planejadas (Bergamin, 2018). Para o estudioso, a criatividade predomina em relação aos outros anéis quando o estudante apresenta AH/SD do tipo produtivo criativo. Ressalta, também, que esses podem não ser identificados, uma vez que em disciplinas acadêmicas ou em testes de inteligência, nem sempre vão se destacar (Reis; Capellini; Brondino, 2020).

Sendo assim, foram previstos enriquecimentos que oportunizassem a exploração de potencialidades, observação, investigação, planejamento, execução e na criatividade de produções escritas e produtos que fossem de interesses deles. Dessa forma, traçamos um planejamento visando o enriquecimento curricular, por meio de parcerias com a Escola Municipal de Bailado, a Escola Municipal de Música, Biblioteca local, Guarda Municipal, Projeto de Robótica, entre outros profissionais.

Assim como previsto em calendário, também tivemos visitas ao Museu Municipal, momentos de vídeos sobre a temática, oficinas de construção de materiais, entre outras ações que foram contempladas mediante as demandas de investigação dos estudantes. Concluímos a fase inicial com muito diálogo e envolvimento de toda equipe pedagógica, que colaborou e pensou em conjunto para o desenvolvimento de todas as atividades mediante a realidade escolar.

Todas as etapas foram acompanhadas por meio da consultoria do autor da pesquisa, que recordava os conceitos e práticas evidenciadas em todo processo formativo oferecido anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após as etapas de coleta, houve uma sistematização dos dados para melhor organização, seguindo a análise proposta por Bardin (2011). De acordo com a autora, na análise de conteúdo, os documentos textuais podem se transformar em dados quantificados, possíveis de formular deduções lógicas por meio da análise qualitativa na exploração das hipóteses ou questões, seguindo uma abordagem investigativa. Nas concepções da autora, podemos utilizar um combinado de técnicas para analisar as comunicações na obtenção de procedimentos “[...] sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 2011, p. 48).

Na literatura, confirmamos o processo a ser seguido. Elaborando as considerações de acordo com Renzulli (2014), no modelo do SEM, observamos uma flexibilidade nos objetivos, mediante às variações na escola, diferentes populações e recursos, entre outras variáveis.

As atividades sempre foram decididas de maneira a contribuir na rotina e no currículo previstos em calendário escolar, decidido pela equipe escolar e aprovado em conselho escolar. Para as atividades realizadas aos sábados, em momentos de família, todas as salas eram contempladas. Segundo o modelo de Renzulli (1999), a oferta de enriquecimento tipo I e II ocorreu de forma colaborativa para contemplar as necessidades dos estudantes elegíveis aos serviços Educacionais Especiais com AH/SD.

Nas atividades de leitura de histórias, intencionamos atender ao público e faixa etária estabelecidos. Os estudantes maiores, de 4º e 5º ano, foram atendidos na ida à biblioteca externa, que acolhe à comunidade, espaço em que são desenvolvidos projetos temáticos, além de empréstimo de livros. Para atender aos alunos menores, de 1ª a 3ª série, a contação de história com fantoches respondeu à demanda de forma mais lúdica. A pedido dos professores, o tema abordado foi questões raciais, adequado a situações do cotidiano.

As palestras com tema sobre emoções atenderam às turmas do 5º ano, para uma maior discussão em grupo durante o período de aula, com profissionais da Psicologia convidados, uma ação do grêmio. Outro momento de reflexão sobre essa temática foi realizado em conjunto com a Guarda Municipal, nesta ocasião, aberto às famílias, em um dia de sábado.

As atividades criativas foram diversas, além das realizadas em pequenos trabalhos na sala de aula comum. Devido ao encaminhamento da professora de Artes, destacamos os talentos em desenho dos alunos e, junto à equipe escolar e aproveitando as oportunidades, integramos esses estudantes para motivá-los. Ocorreram diversos concursos internos e externos, dos quais os educandos participaram. Em particular, a iniciativa da escola em divulgar a festa junina com um convite ilustrado por um aluno, que teve grande repercussão.

Os trabalhos pré-selecionados pela professora de Artes foram para sala dos professores para uma votação geral, reduzindo o número de materiais. Esses ficaram expostos em um momento na escola, aberto às famílias, para votação e

seleção pela comunidade do melhor trabalho, que seria a ilustração do convite da festa junina.

Entre outras participações culturais, um caso em particular do quarto ano movimentou a escola para atender suas necessidades. Devido ao interesse em desenhar mapas, o estudante abordou o professor com seus conhecimentos e curiosidades, despertando indicadores de AH/SD por parte do educador. O estudante já havia sido indicado por uma professora da escola, que realizou o curso e o indicou pelo TIAHS.

Confirmando a observação dos professores e o conhecimento eminente da criança, de acordo com a família, o encaminhamos para participar de um concurso cultural de cartografia da UNESP, de Ourinhos, promovido pelo curso de Geografia, com o tema “Mapeando o Futuro”. O pensamento da criança, junto ao desenho, discorreu em sua apresentação sobre questões políticas e o envolvimento dos países como um mecanismo internacional de cooperação econômica e desenvolvimento, formado por cinco importantes economias emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS).

As manifestações culturais seguiram o percurso do semestre, quando, na oportunidade do Carnaval, acolhendo às falas de professores em oferecer um momento lúdico e próximo da criança, realizamos uma parceria com uma banda para tocar cantigas de roda e canções para confraternização.

Figura 15 - Apresentação musical



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Outra manifestação cultural contemplada foi a festa junina. Entre muitas atividades de decoração e o concurso cultural de ilustrações, realizamos parceria com a Escola Municipal de Bailado, de Ourinhos. Nessa ocasião, um professor e

bailarino destacou em seu relato a importância da dança em sua vida. Na escola, contou que não percebia seu potencial e era desmotivado. Quando, pela sua desenvoltura corporal, percebeu seu potencial e enfrentou preconceitos. Hoje, já tendo viajado em turnês de dança internacionalmente, prepara diversos outros bailarinos.

Figura 16 - Oficina de dança



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Na escola, foi ofertada uma oficina de dança por faixa etária, compreendendo o tempo e ritmo na música. Os passos de dança para festa junina foram criados a partir dessa oficina, em colaboração com os professores, que pensaram na escolha das músicas para cada sala. Durante a atividade, observamos os talentos para dança e o professor de bailado convidou os estudantes para os cursos de sua escola.

Outra parceria significativa se deu considerando o talento para o desenho de seis crianças. Por meio de parceria com a biblioteca do bairro, foi convidada uma professora que desenvolve oficina de desenho em nível intermediário para crianças maiores. Visto o potencial, a professora ofereceu um horário de aula para os participantes da oficina. Após a verificação dos potenciais, os pais foram comunicados e encaminhados para oferta de treinamento.

Concluimos que a parceria colaborativa da escola foi fundamental em todas as oficinas com os convidados externos. Mas a participação dos professores também, principalmente para oferecer momentos de enriquecimento, seja nas oficinas ofertadas, no fomento dos concursos ou na participação de opinião quanto os estudantes com potencial e características de AH/SD.

Na visão do SEM, a escola precisa ter um tempo para que o estudante possa desenvolver seus talentos. Os educadores devem proporcionar oportunidades, recursos e incentivo para que isso ocorra (Renzulli, 2014).

Além disso, os professores também colaboraram apoiando o pesquisador no processo de pesquisa, na escuta das formações e, gentilmente, preenchendo os questionários. De certa forma, podemos evidenciar as diversas atividades que, cotidianamente, os professores realizam para o enriquecimento curricular. Apenas foi necessário destacar a intencionalidade dos objetivos para atingir às necessidades dos estudantes com características de AH/SD e pensar ações que os atendam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatamos que o objetivo geral, proposto para desenvolver e implementar um programa de enriquecimento curricular para estudantes com AH/SD do Ensino Fundamental, mostrou-se ser possível, a partir do conhecimento do tema por parte de toda equipe educacional, realizá-lo e colher suas contribuições e vantagens.

No entanto, faz-se necessário conhecer a legislação nacional, que trata do atendimento de estudantes AH/SD; reconhecer os direitos garantidos pela Lei nº 9.394/1996, a qual prevê o estabelecimento de “[...] diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com AH/SD” (Brasil, 1996). Seguem essa perspectiva a PNEEPEDI (Brasil, 2008), a Resolução CNE/CEB 4 (Brasil, 2009) e o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011).

Nas orientações estabelecidas na citada Lei, consta a identificação de estudantes com AH/SD e, para esta identificação, é preciso conhecimento do fenômeno da AH/SD e das características desses estudantes, que são particulares. A formação de professores é essencial no processo de identificação, também os pais e toda sociedade precisam conhecer, reconhecer e valorizar a pessoa que apresenta AH/SD, principalmente porque sua contribuição pode ser revertida como capital cultural mediante pesquisas e soluções de problemas para melhorar a qualidade de vida e evolução da humanidade.

As políticas públicas devem ser pensadas considerando a garantia de direitos e a criação e ampliação de programas que atendam efetivamente às necessidades específicas desta população.

A boa prática pedagógica e o planejamento ocorrem quando o trabalho é feito em parceria de maneira colaborativa com toda a comunidade, envolvendo o estudante nesse processo como protagonista. Toda ação deve ser flexível e intencional na busca de objetivos propostos para aprofundar o conhecimento e atender às especificidades de todos. O enriquecimento curricular, segundo o Modelo Triádico de Renzulli (1999), contribui neste processo.

Ainda percebemos o professor dar maior peso para a decisão de profissionais da saúde para atestar se tem estudantes com indicadores e características de AH/SD. Quando ele mesmo detém o conhecimento sobre o desenvolvimento desse aluno, diariamente, ele acompanha suas descobertas e anseios. Este professor reconhece e atribui o mérito ao estudante acima da média e percebe as características que determinam AH/SD, o que é a peça-chave para fundamentar o desempenho educacional.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. O Psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MATINEZ, A. M. (Org.) **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas/SP: Alínea, 2007, p. 115-131.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento curricular para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. 131f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190976> . Acesso em: 20 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153376>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BERGAMIN, A. C.; CUNHA, V. A. B.; PEIXOTO, M. B. C. L. B. M.; SANTOS, C. E. M.; RONDINI, C. A. Avaliação de Estudantes com Altas Habilidades/

Superdotação Pré e Pós-Oferta de Enriquecimento Curricular. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 250-270, jan./abr. 2022. Disponível em; <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resourc1/pt/biblio-1435489>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 out. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 out. 2015.

Mendonça, Capellini e Rodrigues (2022)

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de enriquecimento curricular. In: FLEITH, D.S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. V 2: Atividades de estimulação de alunos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação** Volume 3: O Aluno e a Família. organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GUIMARÃES, T.G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANI, E. M. J. **Altas habilidades ou superdotação: políticas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista**. 2015, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7824>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação*. V. 27, e270127, 20022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270127>. Acesso em: 20/julh. 2023.

REIS, V. L. dos; CAPELLINI, V. L. M. F.; BRONDINO, N. C. M. Altas Habilidades/ Superdotação e Criatividade em estudantes do ensino médio: identificação por instrumentos de autoavaliação? **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação**, v.1, n. 02, p. 107-122, 2020.

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Revised edition (SRBCSS-R)**. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 2002.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. The schoolwide enrichment model. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (ed.). **International handbook of giftedness and talent**. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2000. p. 367-382.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola. Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. In: **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 50, p. 539-562, set./dez, 2014. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/832>. Acesso em: 27/10/2022.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução do Artigo original: What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year

perspective. Journal for the Education of the Gifted, v. 23, n. 1, p. 3 - 54, 1999. In: **Revista Educação**, vol. XXVII, núm. 52, janeiro-abril, 2004, p. 75-131. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RENZULLI, J.; REIS, S.; SHAUGHNESSE, M. F. A reflective conversation with Joe Renzulli and Sally Reis: About the Renzulli learning system. **Gifted Education International**, v. 30, n.1, p. 24-32, 2014.

SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. v. 1: Orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 67-80. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

VIRGOLIM, A. M. R. A. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ENSINO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FOCO EM ALUNOS COM TEA

Reginne Michelli Silva Iocca¹
Andréia Fernanda Silva Iocca²
Fátima Aparecida da Silva Iocca³

RESUMO

A existência de alunos com NEE na escola regular simbolize um avanço acerca da democratização do ensino porém, tal ingresso não garante ou efetiva as políticas de inclusão, tampouco a aprendizagem desse público. A educação inclusiva ainda é vista como um complemento do ensino e não como uma substituição ao ensino promovido nas redes básicas e, diante deste, é visível a importância de fomentar discussões que abordem nas práticas a realidade atual do ensino e a necessidade de abordá-lo na perspectiva do TEA, validando os direitos do Autista e o cumprimento dos deveres da instituição de ensino para a inclusão do indivíduo como um todo. Neste contexto questiona-se: Que práticas pedagógicas inclusivas são trabalhadas com alunos diagnosticados com TEA, na educação básica em um município de Mato Grosso? Com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas adotadas que contribuem com a inclusão na educação básica para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa qualitativa, ocorreu no ano de 2023, após ser aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (parecer 5.823.850), foi realizado estudo da arte sobre o tema; análise documental e levantamento da percepção dos professores que se dispuseram a participarem da pesquisa. Os resultados apontam que as práticas não são inclusivas, há carência de materiais didáticos e infraestrutura adaptados, ausência de auxiliares de sala especializados; não há formação continuada ou suporte pedagógico para professores educação especial inclusiva. A pesquisa

1 Mestra pelo Curso de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, michelli.iocca@unemat.br ;

2 Professora do Instituto Federal - MT, andreia.iocca@ifmt.edu.br ;

3 Professora orientadora: Dra. do Programa de Pós Graduação em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, iocca@unemat.br ;

aponta para a necessidade de elaboração e execução de políticas públicas educacionais se considerem as limitações físicas e emocionais do professor, trabalhando com apoio de todo corpo pedagógico, com olhar voltando a inclusão do todo.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Mato Grosso; Ensino Fundamental; Autismo.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), na educação básica é um direito assegurado por lei, ainda assim, a implementação prática deste direito enfrenta inúmeros desafios.

O autismo, derivado da palavra grega “autos” (próprio ou de si mesmo), refere-se a uma condição caracterizada por desvios qualitativos na interação social, na comunicação e no uso da criatividade. Historicamente, o termo foi utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a perda de contato com a realidade. Em 1943, Leo Kanner descreveu o autismo infantil como um estado comportamental com características específicas, principalmente em meninos. Paralelamente, Hans Asperger, em 1944, identificou características semelhantes, levando à definição do que hoje conhecemos como Síndrome de Asperger.

A inclusão educacional no Brasil evoluiu significativamente desde a Constituição Federal de 1988, que promoveu o bem de todos sem preconceitos. A Declaração de Salamanca de 1994 foi um marco que impulsionou globalmente a educação inclusiva. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e outras normativas subsequentes, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764/12), estabeleceram diretrizes claras para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Em 27 de dezembro de 2012, a Lei 12.764/12 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana), que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento através do Sistema Único de Saúde (SUS), proteção social, acesso à educação e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades, esta lei marcou a abertura no campo educacional que possibilita o aluno Autista aprender, identificando o Autismo como uma deficiência para todos os efeitos legais.

A lei Berenice Piana foi regulamentada pelo Decreto 8368/2014, que tem como base a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), para todas as medidas relacionadas ao campo da saúde do Autista. A Lei 13146/2015, que gerou o estatuto de inclusão da pessoa com TEA, assegurado a todos o acesso a serviços de saúde, públicos e privados; e, posteriormente, a Lei 13861/2019, que

tornou obrigatória a inclusão das especificidades relativas ao TEA nos censos demográficos efetuados a partir de 2019.

A reformulação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), pelo Ministério da Educação através do decreto 10.502/2020, garante os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos alunos com TEA, ampliando a oferta de escolas e classes especializadas condicionando a matrícula à escolha do aluno ou de seu responsável.

Ainda que o país necessite de ações constantes para o cumprimento de todas as leis, principalmente com relação à educação, a sociedade dispõe de uma ampla legislação de amparo à inclusão. É preciso compreender que a inclusão é primordialmente um exercício de cidadania e respeito para com o próximo, e que todos, independentemente das diferenças, necessitam se integrar aos meios educacional, social e profissional, a fim de fazer valer seus direitos como cidadãos, para tanto, é necessário desenvolver as formações de professores pois esta é um elemento crucial na implementação eficaz da educação inclusiva. Estudos revisados por locca indicam que a formação inicial nas licenciaturas não aborda de forma ampla e prática os conceitos de inclusão, deixando uma lacuna significativa no preparo dos educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Autores como Nóvoa (1995) e Paulo Freire (1997) enfatizam a importância de uma formação contínua, crítica e reflexiva, que vá além da acumulação de conhecimentos e técnicas, promovendo uma identidade profissional que valorize a experiência e a prática docente.

O Transtorno do Espectro Autista é diagnosticado com base em critérios específicos estabelecidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Os principais critérios incluem déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento o que amplia os desafios no ensino de ciências e matemática para alunos com TEA. O ensino de Ciências apresenta desafios únicos para alunos com TEA devido à abstração dos conceitos científicos.

A literatura revisada destaca a necessidade de metodologias que envolvam problematização, observação e experimentação, tornando o aprendizado mais concreto e acessível. Sousa (2017) sugere que o uso de recursos didáticos manuais e tecnológicos pode facilitar o processo de aprendizagem, amenizando bloqueios e estimulando a cognição e a motricidade fina dos alunos. Já a Matemática é frequentemente vista como uma disciplina complexa e formal, especialmente para alunos com TEA, que podem ter dificuldades com a abs-

tração e a interpretação de textos não literais. Dados da pesquisa indicam que abordagens lúdicas e o uso de recursos tecnológicos podem tornar o ensino de Matemática mais acessível e significativo. Santos e Caixeta (2012) destacam a importância de metodologias que considerem as especificidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais leve e prazeroso.

Buscando direcionar um recorte da educação inclusiva, o trabalho teve como objetivo principal investigar as percepções dos professores sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino de Ciências e Matemática a alunos com TEA, pautando as investigações em torno de três objetivos específicos: Identificar as necessidades pedagógicas dos professores; conhecer a visão dos professores sobre a prática inclusiva; descrever o suporte pedagógico disponível para o ensino inclusivo em Sinop. Este artigo oferece uma visão abrangente das análises dos resultados apresentados na dissertação de mestrado, destacando os principais pontos e implicações da revisão da literatura e dados fornecidos à pesquisa. Espero contribui significativamente para a área de ensino inclusivo e no fomento de práticas pedagógicas que auxiliem no ensino de alunos com TEA.

METODOLOGIA

O Lócus da pesquisa fora o município de Sinop, cidade onde reside a pesquisadora, localizada a 479,5 km da capital Cuiabá, possui, conforme dados levantados em 2023, 18 escolas municipais de educação básica (EMEB) que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF), o Centro Municipal de Educação Especializada de Sinop (CMEEIS) e nove escolas estaduais que atendem do 6º ao 9º ano do E F, além do Ensino Médio EM.

Os participantes da pesquisa, foram professores que atuam com as componentes curriculares de Ciências e Matemática, e atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula inclusiva ou de atendimento especializado, no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), nas escolas públicas e/ou privadas que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), aprovou a pesquisa pelo parecer 5.823.850, em 17 de dezembro de 2022, o convite às coordenações das escolas participantes, fora encaminhado via e-mail bem como o envio do link do formulário (<https://forms.gle/o8xHitxMs3UekLmn6>), agrupado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que autorizou o uso e publicação das

respostas do formulário de pesquisa, bem como de futuras entrevistas, se necessário, com a preservação das identidades dos participantes.

A pesquisa seguiu os preceitos éticos, pleiteando condições e adotando medidas de segurança necessárias para garantir a confidencialidade e o anonimato de todos os envolvidos durante a investigação, preservando, assim, a identidade das instituições e dos participantes, prevenindo quanto aos riscos para os envolvidos.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, iniciando com uma análise de documentos públicos, incluindo decretos, leis e normativas, seguida por uma revisão de literatura sobre a temática. Em seguida, foi realizado um levantamento diagnóstico através de um formulário online, destinado a captar as percepções dos professores que atuam com Ciências e Matemática em salas de aula inclusivas.

A autora optou pelo método de pesquisa exploratória e descritiva, sendo que esta, teve por objetivo principal descrever as características de um fato, estabelecendo relações entre variáveis, na utilização de técnicas padronizadas de produção de dados, por meio de questionários e a observação sistemática, fazendo uso da análise exploratória para maior familiaridade com o problema e flexibilidade das análises dos dados, possibilitando a reflexão dos mais variados aspectos quanto ao que se é estudado. (Gil, 2007, p. 33)

Como recurso de investigação, foram realizadas análises documentais junto à SEMED, SEDUC, Fundação do Ministério da Educação (MEC), bem como pesquisa em documentos públicos, conforme Triviños (1987), aliado à revisão bibliográfica. Por seguinte, como instrumento de produção de dados, foi aplicado um formulário online com perguntas semiestruturadas (Anexo I).

DESENVOLVIMENTO

Para a produção de dados, foi elaborado um questionário, direcionado aos professores, na perspectiva dos alunos Autistas. Todavia, a análise dos resultados mostrou que os dados não se limitaram aos componentes de Ciências e Matemática, e também não é exclusivo do TEA, pois os resultados se expandem para uma inclusão Multidisciplinar de todos os alunos com NEE diversas.

A análise dos dados foi realizada utilizando a metodologia interpretativa, permitindo uma maior familiaridade com o problema tornando flexível as reflexões em variados aspectos quanto ao que se é estudado. O estado da arte revelou

que, embora haja um reconhecimento crescente da necessidade de inclusão, a maioria dos estudos se concentra em análises bibliográficas, políticas pedagógicas e estudos de caso sobre o processo de aprendizagem de alunos autistas em salas de aula regulares ou de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Poucos estudos abordam práticas pedagógicas específicas, especialmente para os anos iniciais ou ensino superior, e muitos destacam a importância de a formação continuada dos professores como fundamental para o preparo dos educadores atenderem as especificidades de uma sala de aula inclusiva, a criação de equipes psicopedagógicas de suporte contínuo, e o fortalecimento das políticas públicas para garantia de recursos adequados.

O estudo mostrou que apesar de uma crescente conscientização sobre a necessidade de inclusão, ainda existem lacunas significativas na formação de professores e na implementação de práticas pedagógicas eficazes para alunos inclusivos. Em comparação com outros estudos revisados na dissertação, destaca-se uma lacuna significativa na formação de professores e no suporte pedagógico disponível para a inclusão de alunos com TEA. Os estudos com similaridade a temática, também identificam a necessidade de constante formação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e a implementação de planos políticos pedagógicos que contemple as necessidades dos alunos Autistas, considerando suas particularidades.

Dentre os trabalhos resultantes da pesquisa do estado da arte, salvo as repetições de artigos, teses e/ou dissertações, a autora constatou que as temáticas dos trabalhos de modo geral, após o processo de filtragem dos textos, por título, resumo e conclusões, podem se agrupar e subdividir em temas correlacionados a temática, porém com foco em análises bibliográficas ou político pedagógica, estudos de caso do processo de aprendizagem de alunos Autistas específicos em processos terapêuticos ou acompanhamento em sala de aula regular ou de AEE, alguns abordam análise ou narrativas da inclusão escolar em cidades específicas ou da observação de um aluno em específico, as perspectivas maternas e familiares quanto ao Autismo e temas voltados a estruturas de apoio aos pais e cuidadores. Poucos abordam sobre práticas pedagógicas ou formação de professores, demandas educacionais emergentes, os que tratam desta, são voltados aos anos iniciais ou ensino superior; alguns abordam a formação continuada ou prática para as componentes de educação física, música, artes, geografia e equinoterapia, incentivo à leitura e análises de práticas de intervenção para comunicação e mediação social, a multidisciplinariedade

no processo de aprendizagem mas não voltado especificamente ao ensino de ciências e matemática. A revisão da literatura destaca a importância de uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo educadores, formuladores de políticas e organizações da sociedade civil, para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Os resultados da pesquisa evidenciam que, embora a inclusão seja um direito garantido por lei, muitas escolas ainda não estão preparadas para atender de forma eficaz alunos com TEA. As práticas pedagógicas inclusivas são vistas como um desafio contínuo, refletindo a sobrecarga e o desespero dos professores, isso se constatou de modo recorrente nas respostas dos participantes, a falta de suporte físico e psicológico adequado para o desenvolvimento do trabalho inclusivo como um dos fatores que dificulta a implementação eficaz das estratégias pedagógicas.

A pesquisa destaca a necessidade de uma equipe psicopedagógica estruturada, com material didático adaptado e um ambiente de ensino inclusivo que atenda às necessidades específicas dos alunos. Apesar das leis que garantem a inclusão escolar, muitas escolas do município lócus da pesquisa, ainda não estão preparadas para atender de forma eficaz alunos com TEA, devido a várias barreiras, incluindo a ausência de formação para professores lidarem com as necessidades específicas dos alunos com TEA, a ausência de uma equipe psicopedagógica bem estruturada e a necessidade de investimentos em infraestrutura e material didático adaptado.

Quanto ao diagnóstico precoce do TEA, a pesquisa identifica o contato direto com a família como fator crucial para a inclusão bem-sucedida. No entanto, a autora relata que muitos alunos com TEA não têm acesso a suporte terapêutico gratuito e suas famílias as vezes enfrentam desafios adicionais, como estresse e ansiedade, devido à falta de recursos. Mesmo com o trabalho da Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA) em Sinop, oferecendo terapias gratuitas e suporte psicológico para famílias, a demanda supera a capacidade de atendimento da ONG, indicando a necessidade de mais recursos e apoio institucional.

CONSIDERAÇÕES

Os professores referem que muitos pais e responsáveis não conseguem contribuir com o desenvolvimento educacional do aluno de ensino inclusivo. Isso

pode estar relacionado não só à indiferença deles, mas ao fato de não possuírem acesso a um estudo ou formação, não terem suporte de políticas públicas familiares de acolhimento, auxílio psicológico e de conscientização da importância da família no papel da inclusão. Somado a isso, está o descaso com a educação inclusiva no município, onde muitos não conseguem manter os filhos na escola pela ausência de profissionais especializados que os acompanhe. Talvez não pela falta de profissionais para o cargo, mas pela ausência de qualificação e baixo salário fornecido pelo município. Atualmente a maioria das auxiliares não possui especialização, e muitas ainda estão em formação.

A construção da autonomia do aluno com TEA não se faz somente no processo educacional multidisciplinar inclusivo, mas no apoio à família atípica, na inclusão desta em espaços coletivos e sociais. Diversos setores sociais, prefeitura, secretarias de educação e saúde, a sociedade de modo geral, precisam se responsabilizar quanto ao seu papel de inclusão, tomando conhecimento sobre as dificuldades e demandas dos Autistas, seus familiares, cuidadores e professores.

Também é algo preocupante que não se aborde sobre a educação inclusiva, refletindo quanto ao ambiente escolar participativo, no qual os alunos aprendam e se desenvolvam de forma mais linear. Ao longo deste processo, um viés para a escolarização do aluno com TEA durante a formação inicial do professor se faz necessário, visto que dentre todas as NEE, o TEA apresenta um quadro diagnóstico abrangente e com comorbidades associadas que afetam seu desenvolvimento cognitivo, social e comportamental.

Os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, a saga do professor na busca de melhores condições para o desenvolvimento de práticas em salas de aula inclusiva, precisa de um respaldo acadêmico, social e governamental, a sala de aula inclusiva não pode ser a eterna “sala laboral”, e o educador precisa estar minimamente preparado para exercer o seu papel com os devidos suportes pedagógicos.

É necessário que na elaboração e execução das políticas públicas educacionais se considere as limitações físicas e emocionais do professor. Reconhecer que os cursos de formação capacitativa para inclusão de alunos com NEE de modo geral e pontual, são um grande avanço para uma prática pedagógica direcionada para a inclusão do todo, mas que isso só será suficiente se houver constância, capacitação de todo corpo pedagógico, diretores, coordenadores,

auxiliares, bem como dos demais que atuam no espaço educativo (limpeza, cantina, secretaria e recepção escolar).

O suporte psicopedagógico para o ensino inclusivo deve ser descentralizado do professor, o qual possui a responsabilidade de carregar o ensino inclusivo como um fardo de retalhações, sobrecargas, medos, esgotamento e limitações, que por muito se reflete no desenvolvimento do aluno e na rejeição deste por seus pares e sua exclusão no ambiente ao qual está inserido. Com uma abordagem holística e multiprofissional, planejando as condições estabelecidas no ideal de ensino inclusivo, o professor poderá ocupar o seu lugar de disseminador do conhecimento, ponte de acolhimento do todo, observador e orientador do processo educacional de forma leve e produtiva.

É fundamental compreender o diagnóstico do aluno, mas olhar para todos quanto ao seu jeito de sentir e agir, seus interesses, desejos e o meio em que vive, pensar e recorrer a diferentes métodos pedagógicos, assimilando as especificidades dos alunos com práticas educativas que lhes favoreçam em todas as etapas do processo educativo.

Diante aos conhecimentos acerca da realidade de ensino do nosso município e suas precariedades, é nítido que pouco mudou na última década e, se faz urgente uma adequação para a educação inclusiva. As creches municipais em sua maioria possuem ao menos um aluno com NEE com diagnóstico ou em investigação, essa é a geração do ensino fundamental nos próximos anos e, quais serão as ações para que o ensino inclusivo não permaneça como na última década? Quais os suportes metodológicos, psicopedagógicos e públicos as escolas terão para desenvolver o processo de ensino e aprendizado inclusivo, tão bem descritos nas leis, mas não são postos em prática de forma efetiva? Quando a sobrecarga do ensino se distribuirá de forma eficaz sem uma sobrecarga física, financeira e emocional dos professores? Quando será desenvolvido projetos de lei de formação e treinamento de todos os profissionais da rede de ensino para que se tenha um ensino e espaço acolhedor e de fato inclusivo para todos?

As implicações desta pesquisa, para a Educação Inclusiva, são vastas e sugerem que uma abordagem integrada e colaborativa é essencial para melhorar a educação inclusiva, investimentos na formação continuada, fornecendo aos professores as ferramentas e conhecimentos necessários para atender alunos com TEA; desenvolvimento de infraestrutura adequada e apoio institucional, garantindo que as escolas tenham os recursos necessários para criar ambien-

tes de aprendizagem inclusivo e fortalecer o apoio das políticas públicas e das ONGs para garantir um suporte contínuo e eficaz para alunos e professores, destacando a urgência de uma ação coordenada entre educadores, formuladores de políticas e organizações da sociedade civil. As implicações desta pesquisa sugerem que uma abordagem integrada, que combine formação, suporte institucional e políticas públicas robustas, é essencial para garantir que todos os alunos recebam uma educação de qualidade, respeitando suas necessidades e potencialidades individuais pois, ainda que nossa sociedade disponha de uma ampla legislação de amparo à inclusão, nosso país necessite de ações constantes para o cumprimento de todas essas leis, principalmente com relação à educação em toda a sua esfera, no âmbito escolar do ensino básico ao superior, nos suportes do SUS, terapias e tratamentos públicos bem como nos projetos de conscientização social. É preciso compreender que a inclusão é primordialmente um exercício de cidadania e respeito para com o próximo, e que, independentemente das diferenças religiosas, financeiras, de raça, físicas ou neurológicas, todos, necessitam se integrar aos meios educacional, social e profissional, a fim de fazer valer seus direitos como cidadãos.

Almejo que a pesquisa possa auxiliar na compreensão do processo de ensino do aluno com TEA e no preparo dos professores que experenciam uma sala de aula inclusiva, de modo a evidenciar as necessidades e desafios durante as práticas de Ciências e Matemática desenvolvidas em sala de aula regular. Faz-se necessária a ampliação das discussões que abordem as práticas pedagógicas inclusivas de forma mais ampla, utilizando-se de experiências reais vivenciadas pelos professores da Educação Básica. Assim, esta pode servir de apoio para o estudo da prática pedagógica não só para alunos com TEA, pois espera-se que os resultados possam subsidiar ações voltadas ao processo de ensino inclusivo como um todo, na produção de um material para auxílio de estudo e pesquisa sobre as práticas pedagógicas no ensino de Ciências e Matemática bem como práticas multidisciplinares nas escolas.

REFERÊNCIAS

AUTISMO REALIDADE. O que é Autismo – Perguntas e Respostas. 2011.
Disponível em: Home - Autismo e Realidade. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica: Resolução CNE/CEB no. 02, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 30/04/2020. Disponível em: http://cnm.org.br/cms/images/stories/Links/09072020_Parecer_CNE_CP11_2020.pdf.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... [et al.] revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos.

– Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatisticodetranstornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso: 12 de jan. de 2023.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A.C., 1946- Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2007.

KANNER L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child. 1943;2:217-50.

SANTOS, E. C.; CAIXETA, J. E. Autismo Infantil. Disponível em: <http://www.abra-pee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/64.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SOUSA, B. L. C. M. de. Livro Gigante: ensino de botânica para estudantes com Autismo. 2017. (45 f.), il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: editora Atlas S.A, 1987.

ORDENAMENTO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ÀS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – REVISÃO DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

Robéria Vieira Barreto Gomes¹
Heloisa Fonseca Barbosa²

RESUMO

A presente pesquisa objetivou conhecer a organização da Educação brasileira no que se refere à Educação Especial, no ordenamento jurídico de 1988 a 2008 e analisar a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no tocante ao financiamento, às funções do professor do AEE e ao público atendido. Para o alcance dos objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de caráter documental e para subsidiar teoricamente os dados obtidos, utilizou-se como referência autores da área da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Os dados obtidos evidenciaram que na CF/88 a Educação recebeu maior relevância e detalhamento organizacional em relação às constituições brasileiras precedentes. Ademais, constatou-se que, historicamente, a Educação Especial brasileira organizou-se de modo segregado e substitutivo ao ensino comum. Todavia, nas últimas décadas, em função de uma mudança de paradigma fundamentada em ideais inclu-

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ), com especialização em Psicopedagogia e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. É professora Adjunta do magistério superior da Universidade Federal do Ceará (UFC), email: roberiapedagogiaufc@gmail.com

2 Especialista em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em Gestão de Projetos pela ESIC - Business & Marketing School. Pedagoga pela UFC, email: heloisafonsecaesp@gmail.com

sivos e equitativos, passou-se a compreender que a Educação escolar de pessoas com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Desse modo, atualmente a Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino que objetiva a complementação ou suplementação da Educação escolar oferecida nas escolas comuns, por meio da oferta de serviços e recursos específicos que promovam a inclusão escolar. Apesar dos aspectos positivados no ordenamento jurídico, pesquisadores da Educação Especial evidenciam que os estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino ainda passam por diversos empecilhos no seu processo de escolarização. Desse modo, observa-se que, mesmo após mais de trinta anos de promulgação da Constituição Cidadã, os estudantes da Educação Especial ainda encontram desafios no seu processo de inclusão escolar, principalmente, em decorrência da ausência de formação dos professores e da precariedade estrutural de algumas escolas.

Palavras-chave: Educação Especial, Ordenamento Jurídico, Educação Inclusiva,

INTRODUÇÃO

Em 1985, em função do processo de redemocratização brasileiro, criou-se uma Assembleia Nacional Constituinte Originária e, em 1988, promulgou-se uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, popularmente conhecida como “Constituição Cidadã”. Destaca-se que essa Constituição é subsequente à constituição implementada durante o regime militar, no qual houve significativa supressão dos direitos civis, sociais e políticos. Em função disso, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) objetivou ampliar os direitos da população e estabeleceu como fundamentos, entre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto de ampliação de direitos, a CF/88 estabeleceu expressamente a Educação como um dos direitos sociais, assegurou que ela é direito de todos e determinou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência deverá ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse último aspecto é um marco normativo relevante no âmbito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, haja vista que em textos constitucionais anteriores, a Educação Especial ou não era mencionada ou era uma modalidade substitutiva à educação regular, na qual todos os seus serviços eram oferecidos em instituições específicas.

Na CF/88, a Educação recebeu maior relevância e detalhamento organizacional em relação às constituições brasileiras precedentes. Nesse sentido, além de essa ser abordada em seções acerca da organização do Estado, há uma seção específica para tratar das questões pertinentes à Educação brasileira. Destaca-se que a Educação, enquanto direito de segunda geração, pressupõe a necessidade de prestações positivas do Estado para sua materialização, que ocorrem, principalmente, por meio da implementação de políticas públicas e programas governamentais.

Apesar de o texto constitucional estabelecer direitos e deveres relativos à Educação, destaca-se que a Carta Magna é o fundamento de validade de todo o ordenamento jurídico nacional, não somente da área da Educação. Por essa razão, a CF/88 regulamenta direitos individuais e coletivos; direitos sociais; direitos de nacionalidade; direitos políticos; entre outros. Haja vista essa multiplicidade de áreas contempladas, o próprio texto constitucional estabeleceu que os aspectos específicos de cada área deverão ser regulamentados pela legislação infraconstitucional e que, no âmbito federal, compete privativamente ao

Presidente da República sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, outros documentos normativos foram elaborados com o intuito de regulamentar e dar fiel execução ao Direito à Educação, principalmente, o Direito à Educação para as pessoas com deficiência. Vale destacar, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; a Resolução nº 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e a Resolução 04/2009 que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses dispositivos normativos regulamentam o fazer pedagógico, os recursos e os serviços da Educação Especial, com foco na inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial na escola regular.

Nesse contexto, a presente pesquisa objetivou conhecer a organização da educação brasileira no que se refere à Educação Especial, no ordenamento jurídico de 1988 a 2008 e analisar a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no tocante ao financiamento, às funções do professor do AEE e ao público atendido.

Para o alcance do objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de caráter documental, com ênfase na CF/88, na LDB/nº 9.394 de 1996, nas Políticas de Educação Especial de 1994 e de 2008, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial de 2001 e na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Ademais, para subsidiar teoricamente os dados obtidos, utilizou-se como referência autores da área da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, tais como: Gomes (2016); Mantoan e Prieto (2023); Pletsch (2016); Bueno (2016), entre outros. Esses autores possuem pesquisas e artigos científicos que disseram sobre os aspectos organizacionais, pedagógicos e normativos da Educação Especial, a qual é o objeto de investigação deste artigo.

Desse modo, o presente artigo está organizado a partir desta introdução, seguido das seguintes seções: Metodologia; Organização da Educação brasileira conforme ordenamento jurídico nacional; A nova configuração do Atendimento Educacional Especializado: Resolução 04 de 2009 e finaliza com as considerações finais.

METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos estabelecidos, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Conforme Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de registros acadêmicos disponíveis. Nesse sentido, seus dados apoiam-se em estudos acadêmicos desenvolvidos por outros pesquisadores, com a finalidade de registrá-los. Vale ressaltar que o levantamento bibliográfico é essencial para a obtenção dos conhecimentos já existentes sobre determinado assunto, bem como das informações, dos conhecimentos prévios, dos escritos já consolidados que sistematizam o conhecimento do problema que se pretende discutir. Nesse sentido, Fonseca aponta que:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Neste artigo, utilizou-se as pesquisas de Gomes (2016); Mantoan e Prieto (2023); Pletsch (2016); Bueno (2016), entre outros que possuem estudos teóricos acerca do AEE.

Por outro lado, a pesquisa documental utiliza dados primários e diversificados, ou seja, que ainda não foram tratados de forma científica ou analítica tais como: “[...] tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc” (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesta pesquisa, utilizou-se os documentos oficiais que regulamentam a política nacional de Educação Especial no Brasil, no período de 1988 a 2009. Nessa perspectiva, foram utilizados a CF/88; PNEE de 1994; a LDB de 1996; a Resolução nº 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a PNEEPEI e a Resolução 04/2009 que institui o AEE. Acredita-se que a utilização desse aporte teórico metodológico contri-

buirá para a compreensão dos aspectos políticos de forma analítica da política de educação especial, no que se refere ao AEE.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONFORME O ORDENAMENTO JURÍDICO NACIONAL

Na atualidade, a República Federativa do Brasil (RFB) é formada pela união indissolúvel da União, dos Estados, do Distrito Federal (DF) e dos Municípios. Cada um desses entes é autônomo e possui competência para legislar sobre matérias específicas, as quais são delimitadas pela Carta Magna³. Nessa perspectiva, a CF/88 estabelece que compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e que é competência comum da União, dos Estados, do DF e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação.

Conforme o Art. 208 da CF/1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos *portadores*⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir desse dispositivo constitucional, observa-se o início da regulamentação do AEE enquanto um serviço de oferta obrigatória para os estudantes da Educação Especial.

Na atualidade, o AEE é o principal e mais conhecido serviço da Educação Especial brasileira, haja vista que a previsão de sua oferta consta de forma expressa na CF/88, diferentemente, dos outros serviços da Educação Especial os quais são regulados e mencionados apenas na legislação infraconstitucional e em políticas de Educação Especial. Nessa perspectiva, por vezes, a terminologia “AEE” é compreendida equivocadamente como sinônimo de Educação Especial e não apenas como um de seus serviços.

Ainda no que diz respeito ao AEE, é possível verificar que a Carta Magna traz uma informação muito incipiente das características específicas desse ser-

3 A CF/88 encontra-se no topo da hierarquia do ordenamento jurídico, por essa razão, todas as demais normas legais e os dispositivos infraconstitucionais deverão estar em conformidade com ela, sob pena de serem declarados inconstitucionais e, consequentemente, anulados.

4 Atualmente, a terminologia “portador” está em desuso pela maioria da doutrina, como também por pesquisadores da Educação Especial. Essa mudança terminológica baseia-se na concepção de que a deficiência não se porta, pois ela é uma condição existencial e identitária da pessoa. Apesar dessa compreensão conceitual, o termo “portador” ainda está presente na CF/88 e em outros dispositivos normativos

viço, ou seja, ela normatiza, mas não detalha como deve ser esse atendimento, quais são suas funções, suas características e qual é o perfil do profissional responsável pelo desenvolvimento das práticas do AEE. Em função disso, os aspectos normativos da Educação Especial foram regulamentados em outras leis e em Políticas Nacionais de Educação Especial.

Nesse contexto, torna-se necessário distinguir o conceito e a aplicabilidade de “leis” e de “políticas públicas”, tendo em vista que por vezes essas terminologias são compreendidas e utilizadas como sinônimos. As leis, em sentido estrito, são normas de cumprimento obrigatório. Elas são elaboradas pelos membros do poder legislativo e, em regra, sancionadas pelo chefe do poder executivo⁵ de cada ente federativo competente. No Brasil, os direitos e deveres são regulados com base no princípio da legalidade, o qual estabelece que aos particulares é permitido fazer tudo o que a lei não proíbe, ao passo que para a Administração Pública (APU) só é permitido fazer o que a lei expressamente estabelece (DI PIETRO, 2018). Por outro lado, as políticas públicas e os programas sociais são instrumentos utilizados, principalmente, pelo poder executivo para dar cumprimento às leis positivadas no ordenamento jurídico.

Nessa contextura, em 1994, em consonância com os princípios e fundamentos da CF/88, foi elaborada a PNEE, a qual é uma política nacional de educação: “[...] amplamente discutida com representantes de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs) voltadas para pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas” (BRASIL, 1994, p.07). Atualmente, a PNEE/94 foi substituída pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008. Entretanto, o estudo da PNEE/94 torna-se necessário para que se obtenha a compreensão conceitual da evolução histórica da organização dos serviços da Educação Especial no Brasil.

A PNEE/94 foi um documento, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), que regulamentava a Educação Especial no Brasil. Nessa perspectiva, ela definia as modalidades de atendimento, o conceito, os objetivos e as diretrizes da Educação Especial, bem como apresentava os conceitos de: Educação Especial; Normalização; Estimulação Essencial; Integração e Integração Escolar. Ademais, a PNEE/1994

5 O chefe do poder executivo da União é o presidente da República, o dos Estados é o governador e o dos municípios, o prefeito.

estabelecia o público atendido pela Educação Especial, como: estudantes com Altas Habilidades, Condutas Típicas; Deficiência Auditiva; Deficiência Física; Deficiência Mental⁶; Deficiência Múltipla; Deficiência Visual e Crianças de Alto Risco.

Conforme a PNEE/1994, o delineamento das modalidades de atendimento da Educação Especial eram: Atendimento Domiciliar; Classe Comum; Classe Especial; Classe Hospitalar; Centro Integrado de Educação Especial; Ensino com Professor Itinerante; Escola Especial; Oficina Pedagógica; Sala de Estimulação Essencial e Sala de Recursos.

Nessa perspectiva, infere-se que o AEE, enquanto direito positivado na Constituição Federal de 1988, foi agrupado nas modalidades de atendimento referidas na PNEE de 1994. A própria política reforçava esse entendimento ao definir que: “O conteúdo da Política Nacional de Educação Especial está fundamentado na Constituição Federal de 1988” (BRASIL, 1994, p.09). Nesse contexto, o AEE era definido como um conjunto de serviços direcionados para estudantes da Educação Especial, de acordo com suas especificidades, ou seja, atendimentos em serviços separados e em grupos com a mesma condição.

Em conformidade com o texto constitucional, foi promulgada a LDB/9.394 de 1996. Conforme o art. 1º da LDB: “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, 1996, p.1). Nessa perspectiva, pode-se inferir que a Educação é um processo abrangente e que ela ocorre em múltiplos ambientes, para além da escola. Apesar de a LDB apresentar um conceito amplo de Educação, o qual abrange o processo educativo desenvolvido em ambientes formais e não formais, a LDB disciplina especificamente a Educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Ainda conforme a LDB/9.394, a educação escolar divide-se em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Essa abrange os cursos de graduação, de pós-graduação, de extensão e cursos sequenciais por campo do saber, aquela abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além de defi-

6 Na atualidade, a terminologia “deficiência mental” foi substituída por “deficiência intelectual”. No presente texto, apresenta-se a literalidade do termo presente no dispositivo normativo, o qual não foi atualizado.

nir os níveis, a LDB/9394 também preconiza que a Educação será organizada em modalidades, quais sejam: Educação Especial; Educação Bilíngue de Surdos; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação a Distância (EaD); Educação Profissional e Tecnológica, entre outras (BRASIL, 1996).

Na atualidade, entende-se por Educação Especial a modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Essa modalidade é transversal em relação às outras, tendo em vista que os discentes público-alvo da Educação Especial estão matriculados em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino.

Nesse contexto, pode-se verificar que tanto a CF/88, quanto a LDB/96 estabeleceram a Educação como um direito de todos e definiram que o Estado brasileiro é responsável por disponibilizar todos os recursos e meios possíveis para materializá-la. Acerca dessa temática, Gomes (2016) aponta que:

De modo geral, pode-se dizer que a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 e a LDB 9394/96 podem ser consideradas importantes documentos que viabilizam o direito à educação. Esses documentos estabelecem a educação como direito público subjetivo e a garantia da sua execução na escola regular, ou seja, a prioridade do atendimento para os alunos da educação especial deve acontecer na escola regular e o atendimento educacional especializado como serviço de apoio para esses alunos, quando necessário. É importante ressaltar que o atendimento a esses alunos poderia acontecer em outros espaços, tais como instituições filantrópicas, centro de apoio, classes especiais, escolas especiais, e outros. Assim, o Governo começa a assumir essa responsabilidade de forma secundária, deixando que instituições filantrópicas, confessionais e ONGS também façam parte desse processo (GOMES, 2016, p. 59).

Conforme enfatizado na citação acima, o atual ordenamento jurídico brasileiro emana uma proposta de uma Educação para todos, baseada em princípios inclusivos e equitativos. Destaca-se que a materialização desses direitos não ocorre apenas com a imposição da legislação. Todavia, esses documentos podem ser considerados um marco inicial significativo para a efetivação desse direito e para a elaboração de documentos mais específicos que viabilizam essa proposta.

Nessa perspectiva, foi promulgada a Resolução nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual estabelece definições de como deve acontecer a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular e impõe diretrizes, regras, responsabilidades e serviços que devem ser realizados por essa modalidade de ensino.

A Resolução nº 02/2001 estabelece que os estudantes da Educação Especial deverão ser atendidos a partir da educação infantil com serviços da Educação Especial em interação com a família e com a comunidade. O referido documento aponta que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que a escola deverá se organizar para atender os alunos da Educação Especial nos serviços especializados, de forma complementar ou 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” (BRASIL, 2002, p. 01).

Nessa perspectiva, o documento evidencia que os sistemas de ensino devem organizar: “[...] um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL 2002, p.01).

Dessa forma, os estudantes da Educação Especial serão atendidos nas instituições escolares comuns e essas disporão de recursos pedagógicos, professores qualificados e materiais acessíveis às necessidades específicas de cada estudante. Destaca-se que a matrícula desses estudantes na escola regular requer uma mudança significativa na estrutura didática, atitudinal, pedagógica e arquitetônica das instituições, ou seja, uma mudança de paradigma para oferecer os serviços da Educação Especial de modo articulado com a escola comum.

Conforme Kassar (2002, p. 16), a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: “Evidencia-se na necessidade de organização e/ou adaptação para oferecer os recursos necessários ao atendimento educacional com qualidade a seus alunos”. Nessa perspectiva, colocar a política normativa inclusiva em prática é um desafio a ser superado de forma colaborativa entre pais, professores da sala regular, professores do AEE e gestores escolares.

Outro documento de grande relevância para a efetivação da escola inclusiva foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) de 2008, um documento orientador elaborado por um grupo de trabalho formado por professores da área da Educação Especial, pesquisadores,

estudiosos e coordenadores da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC (GOMES, 2016).

O referido documento propõe que: “O atendimento educacional, 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” (BRASIL, 2008, p. 15).

Conforme essa alteração, o AEE, passou a ter uma nova reconfiguração e sua oferta tornou-se obrigatória para o sistema de ensino e a sua matrícula opcional para os estudantes. Consoante a PNEEPEI/2008, o AEE “[...] deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008, p. 16). Outro ponto que merece destaque é quando a PNEEPEI/2008 estabelece critérios para o profissional que irá atuar nesse serviço. Nessa perspectiva, a política define que: “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” (BRASIL, 2008, p. 17).

Gomes (2016, p.128) faz uma reflexão acerca das diretrizes desse documento e aponta que as:

[...] diretrizes propostas pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) precisam de um monitoramento por parte do Poder Público, ou seja, é preciso fazer uma análise dos seus efeitos, escutando e dialogando com os dados dos pesquisadores da área para que o Governo tenha uma visão do que vem acontecendo, enfim, de como está sendo configurado esse serviço nas escolas públicas.

Nesse contexto, faz-se necessário distinguir dois conceitos que são habitualmente utilizados de forma equivocada como sinônimos: Educação Inclusiva e Educação Especial. De acordo com Ferreira et al (2018, p. 246)

Educação Especial diz respeito ao atendimento especializado voltado ao aluno que possui algum tipo de deficiência e transtornos globais de desenvolvimento - TGD; já a educação inclusiva diz sobre a inclusão de todos os alunos nos estabelecimentos do ensino regular, para que haja a devida convivência com a diversidade e inserção social.

A Educação Inclusiva é um paradigma o qual defende a valorização das diferenças no contexto escolar e a matrícula de todos em instituições comuns

de ensino. Acerca dessa temática, Ainscow (2009, p. 21) aduz que: “Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores”.

Por outro lado, na atualidade, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que oferta serviços de apoio especializado para um público-alvo específico. Destaca-se que na história da educação brasileira, durante muitos anos, a Educação Especial foi uma modalidade totalmente segregada da educação regular, a qual era desenvolvida em instituições especializadas. Nessas, pouca relevância era dada à atividade acadêmica, que ocupava apenas uma pequena parcela do horário dos estudantes (GLAT, 1989). Acerca desse período, Glat e Fernandes afirmam que (2005, p.2):

O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas uma vez que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Destaca-se que na PNEE de 1994, a Educação Especial era organizada com base nos princípios da integração escolar. Conforme essa perspectiva de ensino, a escola regular não deve realizar mudanças didáticas e infraestruturais para acolher os estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, esses sujeitos só podem frequentar as classes comuns caso não seja necessário que os professores e a gestão escolar realizem mudanças que viabilizem sua permanência. Conforme Gomes e Barbosa (2020, p. 3):

A integração escolar consistiu em uma perspectiva de educação cujo princípio orientador era a defesa de que a inserção do estudante com deficiência nas escolas comuns dependia exclusivamente da capacidade do sujeito em se adaptar às práticas desenvolvidas sem nenhuma forma de flexibilização. Nesse contexto, caso a criança ou adolescente não conseguisse se adequar à escola regular, era encaminhado para instituições especializadas de caráter substitutivo.

A PNEE/94 era explícita quanto à aderência da perspectiva integracionista nas instituições escolares de Educação Básica brasileiras. A adoção desse posicionamento pode ser observada por meio do seguinte trecho, retirado da própria PNEE/94:

Classe Comum

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais **que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais** (BRASIL, 1994, p. 19, grifo das autoras).

Classe especial

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994, p. 19).

Nesse sentido, fica evidenciado que a PNEE/94 defendia princípios organizacionais e conceituais que iam ao encontro da perspectiva integracionista da educação escolar. Em 2008, houve uma mudança de paradigma em relação à Educação Especial materializada, principalmente, com a elaboração da PNEEPEI de 2008 e no ano seguinte a Resolução nº 4 de 2009 que institui o AEE, nos textos normativos brasileiros: a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Na atualidade, a Educação Especial, sob a influência de fundamentos inclusivos, organiza-se de forma não substitutiva ao ensino comum. Nessa perspectiva, as ações da Educação Especial objetivam a complementação ou a suplementação da educação escolar desenvolvida nas instituições regulares de ensino (MANTOAN; PRIETO, 2023). Dessa forma, alguns dos serviços e ações desenvolvidos pela Educação Especial são: AEE; atendimento domiciliar e hospitalar; Sala de Recursos Multifuncional (SRM), Profissionais de apoio (profissional de apoio escolar e intérprete), entre outros.

De acordo com o paradigma da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as instituições de ensino devem acolher a diversidade e promover a inclusão escolar de todos. Destaca-se que essa visão se alinha mais aos ditames estabelecidos na CF/88, haja vista que, conforme o preâmbulo da Carta Magna, o Estado Brasileiro deve assegurar o exercício dos direitos sociais, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 1988).

A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: RESOLUÇÃO 04 DE 2009

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 apresenta abrangência nacional e institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Consoante a Carta Magna, o processo legislativo da União compreende a elaboração de: emendas à Constituição; leis complementares; leis ordinárias; leis delegadas; medidas provisórias; decretos legislativos e resoluções (BRASIL, 1988). Essas últimas regulam matérias de caráter político, processual, legislativo ou administrativo e são de cumprimento obrigatório e vinculante. Nesse sentido, as instituições de ensino brasileiras deverão cumprir as determinações estabelecidas na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, sob pena de responsabilização no caso de descumprimento.

A referida resolução regulamenta a função do AEE e estabelece que esse deverá ter: “[...] função complementar ou suplementar na formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.01). Nessa perspectiva, observa-se uma mudança organizacional significativa em relação ao modelo de AEE regulamentado em dispositivos normativos brasileiros anteriores, uma vez que na PNEE/94 todos os serviços da Educação Especial eram organizados com base no princípio da integração escolar.

Na atualidade, o AEE é o principal serviço da Educação Especial, haja vista que ele é o único mencionado de modo expresse na Carta Magna. Nesse sentido, conforme a legislação pátria, o AEE deve ser oferecido, preferencialmente, nas instituições comuns de ensino, com o objetivo de inclusão social escolar, ao passo que em legislações anteriores a Educação Especial era uma modalidade de ensino substitutiva e direcionada aos estudantes que não conseguiam se adaptar às práticas escolares desenvolvidas nas instituições regulares, as quais não realizavam nenhuma flexibilização didática para contemplar a diversidade (GOMES; BARBOSA, 2020).

Ademais, o Art. 4 da Resolução nº 4 delimita como público do AEE: alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades e/ou superdotação. Nesse contexto, observa-se que uma mudança significativa no que se refere ao público-alvo atendido pelo AEE, em relação à PNEE/1994 e às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pois a partir da Resolução nº4 e da

LDB/9.394 os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem passaram a não fazer parte do grupo da Educação Especial e, conseqüentemente, não podem mais realizar AEE, nem os outros serviços dessa modalidade de ensino.

A exclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem como público-alvo da Educação Especial é um aspecto que suscita críticas por parte de alguns profissionais da Educação Básica, bem como por alguns teóricos da Educação Especial, uma vez que os estudantes com dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, precisam de serviços complementares ou suplementares para que obtenham uma aprendizagem mais significativa.

O Art. 05 da Resolução nº4 estabelece em quais locais o AEE deve ser oferecido. De acordo com Pletsch (2012), o AEE é ofertado de duas formas:

[...] a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; e b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Ambos os modelos devem funcionar como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (PLETSCH, 2012, p.151).

Ambas as propostas de atendimento apresentam vantagens e desvantagens para a realização do AEE. Nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) instaladas em escolas da rede regular há as seguintes vantagens: 1) Maior facilidade em estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores da sala comum e professores do AEE; 2) Maior facilidade de acesso ao serviço, no que diz respeito ao deslocamento dos discentes. Esses dois aspectos são fundamentais para a inclusão dos alunos da Educação Especial, principalmente, considerando que o AEE é um serviço ofertado no contraturno escolar.

Apesar de haver esses benefícios em a SRM funcionar na própria instituição regular de ensino, enfatiza-se que a presença de uma SRM na escola envolve custos operacionais de instalação e manutenção, bem como a contratação de profissionais com formação específica na área. Nesse contexto, mesmo atualmente, parte das escolas brasileiras ainda não dispõe de SRM própria ou, quando possui, essa apresenta uma estrutura precária para a realização dos atendimentos, o que conseqüentemente, pode prejudicar a qualidade do serviço prestado.

Por outro lado, nos centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional, costuma-se ter uma infraestrutura adequada, bem como a presença de uma equipe multiprofissional para acompanhar os serviços oferecidos para estudantes da Educação Especial. Todavia, o deslocamento para um ambiente que não seja a escola às vezes é inviável para alguns discentes e seus familiares, o que pode resultar na evasão do atendimento.

Consoante a Resolução nº4, uma das funções do professor do AEE é 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. 03).

Na atualidade, estabelecer essa articulação é um dos principais desafios para a materialização do AEE positivada no ordenamento jurídico. Acerca dessa temática, Bueno (2016) aponta em suas pesquisas que a atual política de educação especial deixou: “[...] claro que o AEE se voltou prioritariamente ao atendimento direto de alunos da educação especial incluídos em salas de aula do ensino regular e muito secundariamente ao trabalho colaborativo entre professor capacitado e especializado” (BUENO, 2016, p.80).

Nessa perspectiva, muitos docentes da sala comum apresentam dificuldades na articulação com o professor da sala do AEE. Essa dificuldade se materializa, por exemplo, na ausência de compreensão acerca de quais são as funções do professor do AEE e quais são do professor da sala regular e na identificação de quais estudantes podem realizar AEE.

Bueno (2016, p. 81) também enfatiza que:

Isto fica ainda mais evidente quando se verifica que o AEE pode ser oferecido na própria escola, em outra da rede pública ou por instituição especializada, que deve ser oferecido em horário inverso ao da sala de aula. Mesmo quando oferecido na mesma escola, a interlocução entre o professor regente e o professor especializado fica prejudicada, na medida em que a maioria dos professores do ensino fundamental tem carga horária de meio período na escola e o AEE é oferecido no contraturno do período de aulas.

Pletsch (2012) ao realizar uma pesquisa sobre a implementação do AEE nos municípios do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense constatou inúmeros problemas enfrentados pelas redes de ensino, tais como: a) As escolas não possuem espaço físico para instalar a sala de recursos multifuncionais; b) Problemas com a

instalação do material distribuído para a sala de recursos multifuncionais; c) Falta de acessibilidade arquitetônica e ausência do transporte adaptado; d) Falta de clareza do professor do AEE para trabalhar de forma colaborativa com o professor da sala de aula comum; e) Falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras para o trabalho com alunos surdos; f) Falta de formação continuada e; g) ausência de conhecimento de como se materializa o recursos do FUNDEB no AEE

Em outras palavras, apesar das iniciativas oficiais, faltam diretrizes claras para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão, pois o profissional especializado acaba não estando preparado para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular, como é demandado pelo atendimento educacional especializado (PLETSCH, 2012, p. 157).

Apesar de a pesquisa de Pletsch (2012) ter sido realizada há mais de uma década, outros estudos recentes evidenciam que essa realidade ainda perdura no cenário da Educação brasileira, sobretudo fora das capitais e grandes centros urbanos. Nesse contexto, de acordo com um relato de experiência acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência no interior amazônico, realizado por Lima e Fernandes (2022, p. 70).

Gradativamente os(as) estudantes e professores começam a trazer e apresentar as realidades que enfrentam no cotidiano escolar e suas inseguranças por falta de formação na área de educação especial e inclusiva, pela presença de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e pela falta de oferta de recursos e serviços a esse público.

Em um outro estudo, desenvolvido por Miskalo, Cirino e França (2023), os autores evidenciaram a problemática da carência de formação do professor da sala comum para o desenvolvimento do trabalho colaborativo com o professor do AEE.

A pesquisa evidenciou que um significativo número de professores não vivenciara, na formação inicial, conhecimentos sobre educação especial, educação inclusiva e práticas inclusivas e no processo de formação continuada as poucas oportunidades que têm carecem da possibilidade de articular a realidade por eles vivenciadas no dia a dia da escola às teorias que recebem na forma-

ção o que culmina na carência de subsídios para a prática pedagógica inclusiva (MISKALO, CIRINO; FRANÇA, 2023, p. 1).

Desse modo, observa-se que, mesmo após mais de trinta anos de promulgação da Constituição Cidadã, os estudantes da Educação Especial ainda encontram desafios no seu processo de inclusão escolar, principalmente, em decorrência da ausência de formação dos professores e da precariedade estrutural de algumas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou conhecer a organização da educação brasileira no que se refere à Educação Especial, no ordenamento jurídico de 1988 a 2008 e analisar a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no tocante ao financiamento, às funções do professor do AEE e ao público atendido.

Os dados obtidos evidenciaram que nas últimas décadas, sobretudo a partir de 2008, com a promulgação da PNEPEI/2008, a Educação Especial passou por uma significativa modificação conceitual e organizacional. Nessa perspectiva, a Educação Especial deixou de ser uma modalidade substitutiva ao ensino comum e passou a ter seu funcionamento, preferencialmente, na rede regular de ensino. Destaca-se que essa visão se alinha mais aos princípios estabelecidos na CF/88, haja vista que, conforme a Carta Magna, o Estado Brasileiro deve assegurar o exercício dos direitos sociais, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 1988).

Apesar dos aspectos positivados no ordenamento jurídico, pesquisadores da Educação Especial evidenciam em seus estudos que os estudantes da Educação Especial ainda passam por diversos empecilhos no seu processo de escolarização.

Desse modo, conclui-se que, mesmo após mais de trinta anos de promulgação da Constituição Cidadã, os estudantes da Educação Especial ainda encontram desafios no seu processo de inclusão escolar, principalmente, em decorrência da ausência de formação dos professores e da precariedade estrutural de algumas escolas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In:FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 22/03/2024.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27/03/2024.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/pol3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>

BUENO, J. G. S. (2016). O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO PROGRAMA NUCLEAR DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. Tópicos Educacionais, Recife, v.22, n.1, jan/jun. 2016. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22433>

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. Ed. GenMétodo. 31ª ed. 2018. eBook. P. 3227

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

FERREIRA, H. G., PINEL, H., MOURA, M. R., PEREIRA, P. A. Políticas públicas da educação especial e protagonismo: uma leitura fenomenológica-crítica sobre duas diretrizes do atendimento educacional especializado (AEE). *Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial*, 5(2), 241–252, 2018. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.18.p241>

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GLAT, R; FERNANDES, E.M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva:** uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Inclusão*, v. 1, n. 1, 2005, p. 1-6

GOMES, R. V. B. BARBOSA, H. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: consensos e dissensos da legislação acerca do direito à educação, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73815>

KASSAR, M. de C. M, Políticas nacionais de educação inclusiva –discussão crítica da Resolução nº 02/2001. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 013-025, 2002.

MISKALO, A. L.; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA, D. M. V. R. FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 2 abr. 2024.

LIMA, de. M. L; FERNANDES, W. R. Desafios para a inclusão no interior amazônico, XX SEINPE: Anais Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: 35 anos de resistências e conquistas formando mestres e doutores na Amazônia, 2022. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/7423/2/Anais_XXSEINPE_v3.pdf#page=70

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos, 8 Edição, São Paulo, Summus, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007

Pletsch, M. D. (2016). Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, Práticas e Formação de Professores. *InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação EmEducação - UFMS*, 18(36). Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379>

EXPLORANDO ABORDAGENS PARA INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA REFLEXÃO SOBRE DIFERENTES METODOLOGIAS

Sandra Canal¹

Karla Fernanda Wunder da Silva²

Andreia Mendes dos Santos³

Bettina Steren dos Santos⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar propostas de intervenções clínicas, TEACCH, ABA, Son-Rise, Floortime e Denver quando empregadas em espaços educativos. Depreende-se que quando as intervenções acontecem em contextos mais naturais, com foco nas potencialidades e não apenas nos comportamentos a serem “ajustados” ou “concertados” auxiliam, em alguns casos, o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As intervenções analisadas enfocam as habilidades comunicativas, acadêmicas, comportamentais e sociais. Muitas das abordagens destacadas têm como base filosófica uma perspectiva comportamental, em que a adequação social e o controle de estereotípias são o foco inicial. Outras das destacadas para esse estudo optam por um movimento relacional, que busca com os indivíduos os recursos e constrói suas ações a partir

- 1 Doutoranda em Educação- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista CAPES. Docente – Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI- sandra.canal@edu.pucrs.br
- 2 Pós-doutoranda em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Porto Alegre - RS, pesquisadora do PROMOT - Processos Motivacionais em Contextos Educativos. karla.wunder.edu@pucrs.br
- 3 Docente e pesquisadora PPGEDU/PPGCS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS. andreia.mendes@pucrs.br
- 4 Docente e pesquisadora PPGEDU- PPGFilosofia - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS. bettina@pucrs.br

do que este pode oferecer. É preciso perceber que qualquer metodologia que se pretenda aplicar na escola, precisa de reformulações, porque o espaço escolar é antes de tudo um espaço coletivo e com diferentes demandas. O espaço na escola é pedagógico, jamais clínico, mesmo que seja por si só um espaço terapêutico. Este texto se organiza a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo e abordagem descritiva. Destaca-se que as intervenções analisadas, visam colaborar e estimular as potencialidades dos sujeitos com TEA, e que quando são utilizadas em conjunto com a rede de apoio formada pelos familiares e profissionais, ajudam a refletir sobre as práticas educativas e inclusivas, contribuindo para a independência dos indivíduos com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Intervenções clínicas, Propostas educacionais, Inclusão.

INTRODUÇÃO

As pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades bem como todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 141).

A crença de que todos podem aprender de acordo com suas possibilidades e habilidades, respeitando o tempo e o espaço, é condição básica para o educador do século XXI que deseja se envolver nos processos inclusivos. Essa crença de que todos são capazes de erigir aprendizagens, cada um a seu modo, deve se manifestar de forma concreta na prática educativa; os educadores necessitam prestar atenção nas características de cada sujeito aprendiz, precisam estar atento às suas aptidões e dificuldades. Não é mais aceitável que escolas ou profissionais que se dizem inclusivos criem e perpetuem “barreiras atitudinais” que se sustentam baseadas no desconhecimento, ansiedade ou medo de conviver com as diferentes formas de ser e estar no mundo. Por conseguinte, a colaboração entre escola e família é uma forma qualificada de construir o processo de inclusão com respeito, compreendendo as diferentes dinâmicas de desenvolvimento do sujeito com transtorno do espectro autista (TEA). Essa parceria oferece em longo prazo mais autonomia aos sujeitos com TEA, qualifica os laços afetivos e favorece na construção de uma autoimagem que sustente os indivíduos nas relações sociais.

O processo de inclusão escolar também pode propiciar oportunidades de troca entre os sujeitos, no que diz respeito aos seus problemas, nas buscas e anseios, nas vivências e trocas; existem certas dificuldades e problemas que são semelhantes entre os sujeitos de um mesmo contexto e, nesse contexto, as soluções também podem ser construídas coletivamente, tornando-se soluções mais assertivas. Assim, o grupo de sujeitos consegue trabalhar juntos em uma nova solução para o dilema. Como argumenta Serra (2010, p. 50):

A escola é vista como um espaço importante de sociabilidade para eles próprios, que consideram positivo poder encontrar com outras pessoas que vivem os mesmos problemas. Há troca de experiências e sugestões entre eles e, por vezes, por meio desse convívio, tomam conhecimento de informações sobre os seus direitos (SERRA, 2010, p. 50).

Dessa forma, pode-se observar que estar no espectro, ou como popularmente é utilizado, ser autista, não é um obstáculo para viver uma vida plena e poder contribuir com opiniões e experiências pessoais. Como sociedade é necessário compreender que é justamente a pluralidade de olhares que enriquece as trocas entre os sujeitos. Sendo assim, a escola não é só um espaço de aprendizagens acadêmicas, de construção de saberes; é um espaço que reúne sujeitos que estudam, mas também sujeitos que vivem experiências e desafios que, em algum nível, são compartilhados e vividos pelos demais sujeitos daquele espaço. Sendo assim, escola é lugar de sujeitos – de todos eles, sem discriminação de qualquer tipo.

É perceptível na trajetória da formação de professores, em diferentes momentos da história, o receio que certos profissionais tinham da diferença, das necessidades de cada sujeito para a construção de sua aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Histórias como as de Victor de Aveyron, que se entrelaçam com as do Dr. Jean-Marc Itard⁵ e as experiências narradas por Maria Montessori⁶, mostram a importância de uma prática reflexiva, que valoriza os processos singulares de cada indivíduo para o desenvolvimento efetivo dos processos educativos. A função dos professores como meios de aprendizagem é realçado em cada uma dessas narrativas, confirmando a seriedade e o compromisso que os professores devem investir no ensino.

Nesse sentido, quando consideramos os indivíduos no espectro do autismo como aprendizes, compreender suas características torna-se ainda mais significativo e necessário, o que obriga os educadores a buscarem olhar melhor para os processos de aprendizagem, interesses e maneiras de expressar seus interesses.

Como professores e pesquisadores, concordamos que é desafiador fazer recomendações sobre os melhores métodos educacionais para pessoas com TEA, pois requerem reflexão sobre as características complexas dos indivíduos. Sendo assim, antes de escolher métodos ou indicá-los, deve haver um com-

5 Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) era um médico francês nascido em Provence. Destacou-se pelas suas concepções sobre a relação com as crianças e por seu trabalho de reeducação com Victor de Aveyron, uma criança selvagem. Na opinião de Itard, o atraso no desenvolvimento de Victor não tinha origem em fatores biológicos, mas sim no fato do mesmo não ter convivido e se integrado a uma sociedade humana, para realizar suas aprendizagens.

6 Maria Tecla Artemisia Montessori (1870- 1952) foi médica e pedagoga. Pioneira ao dar mais ênfase à autoeducação do aluno do que ao papel do professor como única fonte de conhecimento.

promisso com o processo de aprendizagem individual, com as necessidades do indivíduo. Nesse caminho, a confiança entre escola e família, o respeito pelas pessoas e suas necessidades é, portanto, essencial.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir as intervenções mais utilizadas no atendimento clínico de pessoas com TEA que migraram para o atendimento educacional, não procurando destacar uma como superior a outra, mas sim para refletir, sugerir sobre o que cada uma delas se propõe e as concepções que se apresentam nas tessituras das intervenções.

Compreendemos que as pessoas diferem umas das outras, que vivenciam no seu cotidiano experiências que lhe são peculiares e que a educação precisa partir delas para construir um caminho pedagógico, tendo sempre uma relação estreita com o que a família pensa e deseja para seu filho ou filha. É preciso aceitar e compreender que ser uma pessoa que se encontra no espectro não nega anseios e oportunidades, de desejos de participação ativa nas ações que os envolvem, inclusive, mostrando de diversas formas o que entende ser melhor para ela em termos de educação e tratamento clínico, seja através da oralidade ou das ações. De acordo com Temple Grandin, “cada pessoa precisa encontrar a sua porta, e abri-la. Ninguém mais pode fazer isso por ela” (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 85). Encontrar essa porta, segundo Grandin, é poder apontar, através do seu modo de agir e reagir, de falar, o qual a intervenção mais necessária para si mesmo, em cada momento da vida de acordo com a sua história pessoal.

METODOLOGIA

Para buscar entendimento sobre a temática utilizamos da pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa. Esta consiste na busca e análise de diversas fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, que abordam temas relacionados ao objeto de estudo em questão. O referencial teórico buscou fornecer embasamento conceitual e teórico para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando as principais teorias, autores e conceitos que fundamentam o tema em análise.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico

inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Essa pesquisa é indispensável para garantir a solidez e validade de um estudo uma vez que permite ao pesquisador situar-se em relação aos conhecimentos já produzidos sobre o assunto, identificar lacunas de pesquisa e contribuir com novas descobertas e reflexões.

A pesquisa bibliográfica deve ser realizada de forma criteriosa e sistematizada, envolvendo a busca em diferentes bases de dados bibliográficos. É importante que o pesquisador faça uma síntese dos principais conceitos e teorias encontrados, evidenciando as tendências e convergências presentes na literatura sobre o assunto.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de estudos e pesquisas científicas, permitindo a fundamentação teórica e conceitual necessária para a construção do conhecimento.

Para a construção dos dados que realizaram a tessitura deste texto foram utilizadas as informações oriundas das experiências das autoras, enquanto pesquisadoras e docentes, bem como as fontes primárias e secundárias bibliográficas (MACEDO, 1994; SALVADOR, 1982).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de discutir as intervenções, vale discorrermos um pouco sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas configurações. Podemos dizer então que o:

Transtorno do Espectro do Autismo é a nova nomenclatura vinculada ao DSM-5, que inclui transtornos que anteriormente estavam separados assim: transtorno autístico (autismo), transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global ou invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. A nova definição e essa nova divisão se justificam em virtude de as características do transtorno se manifestarem em diferentes graus. Entende-se que TEA é um *continuum* de características que

podem variar de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos. Como o autismo é definido por um conjunto comum de sintomas, admite-se que seja mais bem representado por uma única categoria diagnóstica, que se torna adaptável conforme a apresentação clínica individual em cada pessoa (SILVA, 2021, p.66-67).

Atualmente, o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades em diferentes áreas que podem ser definidas como:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2013, p. 31).

O transtorno do espectro autista é diagnosticado com base em um conjunto de sintomas de acordo com o DSM-5 (APA, 2013), incluindo dificuldade na comunicação e interação social e padrões de comportamento e interesses restritos e repetitivos. As características podem se fazer presentes ainda na primeira infância e causar perda ou comportamento que apresentam atrasos em muitos aspectos do desenvolvimento humano.

Podemos entender melhor essa díade de características no transcorrer do texto que especificam alguns detalhes de cada aspecto.

Segundo Montenegro, Celeri e Casela (2018) a díade de características envolve:

- a) Dificuldades Sociais e de Comunicação que envolve dificuldades para estabelecer conversas, dificuldade para iniciar uma interação social, dificuldade para em algumas situações demonstrar emoções ou lidar com as mesmas, preferência por ficar sozinho por conseguir controlar tudo o que faz e gosta, dificuldade com contato visual, capacidade na compreensão na leitura da linguagem não verbal, dificuldade na compreensão das expressões faciais dos outros, dificuldade para entender

ironia, piadas, metáforas⁷ ou metonímia⁸, que muito mais do que figuras de linguagem são consideradas processos cognitivos pois envolvem a compreensão de sentido do que está sendo dito.

- b) Interesses Restritos e Repetitivos que envolve as diferentes estereotipias motoras, alinhar objetos, a ecolalia, o sofrimento e desorganização extremo frente às mudanças, dificuldade com transições, trocas de espaços ou rotinas, padrões rígidos de comportamento, interesse extremo ou restrito a um assunto, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho, hipo ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais, apego incomum a determinado objeto.

Quando olhamos para o indivíduo, para as diferentes formas como as características fundamentais do transtorno se configuram em cada um, quando nos propomos a ouvir o indivíduo e suas necessidades, considerando-o como um ser capaz e não como um sujeito a quem falta algo, aparece a opção de intervenção mais adequada para cada um. Se lembrarmos que cada pessoa é única, temos a certeza então de que as pessoas não aprendem da mesma forma. Ao acolher as diferenças entendemos que os indivíduos precisam de intervenções adequadas às suas necessidades e que respeitem o seu tempo. Sustentamos em nossas pesquisas que a não padronização das intervenções é o desafio nas propostas educativas para os indivíduos com TEA, compreendendo que as intervenções não terão os mesmos resultados para todas as pessoas porque tratam-se de pessoas com histórias de vida e processos subjetivos diferentes.

Existem muitas intervenções voltadas para o estudo e atendimento do TEA que podem ser referendadas na literatura e em artigos científicos. Cada intervenção disponível requer um aprofundamento teórico e tem uma compreensão diferente sobre aprender, ensinar, sobre o sujeito, quem é a pessoa com TEA e sobre a deficiência. Quando assumimos uma maneira de trabalho, uma metodologia, aceitamos também as ideias que apóiam e dão a estruturação teórica da mesma.

7 Metáfora é uma figura de linguagem em que se transfere o nome de uma coisa para outra com a qual é possível estabelecer uma relação de comparação. “Dar murro em ponta de faca” é um metáfora utilizada para fazer referência a uma situação em que alguém insiste em fazer algo que não traz resultados e que pode causar danos a si próprio.

8 Metonímia é a substituição de uma palavra por outra, quando entre ambas existe uma relação de proximidade de sentidos que permite essa troca. Ex.: O estádio aplaudiu o jogador

Destacamos, no transcorrer do texto, as principais intervenções utilizadas no Brasil até o momento: TEACCH, ABA, SON-RISE, FLOORTIME e DENVER. Essas metodologias frequentemente são exercidas por uma equipe multidisciplinar de “fonoaudiólogos, psicólogos, psicólogos, educadores e famílias infantis” (MESQUITAS; CAMPO, 2013, p. 04).

O TEACCH, sigla para *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* que, em português, significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação foi desenvolvido pelo Dr. Eric Schopler⁹ no final da década de 1960 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos. O método foi uma resposta do governo americano ao movimento crescente de pais de crianças com autismo que reclamavam da falta de atendimento para seus filhos na sociedade. Caracteriza-se por ser um programa educacional e clínico cuja função é atender às necessidades individuais de aprendizagem da pessoa autista no desenvolvimento da vida diária, uma vez que responde a necessidade que incluem três características: aprendizagem visual, preditiva e estruturada. Corroborando, Mota nos informa que:

[...] O TEACCH trabalha com recursos visuais e se baseia na adaptação e estruturação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local e ao que se espera dela. Os recursos visuais podem ser objetos, fotografias, imagens, pictogramas (representações de objetos e conceitos traduzidos em uma forma gráfica extremamente simplificada, mas sem perder o significado essencial do que se está representando), palavras e qualquer outra sinalização que leva em conta os aspectos imagéticos do autista. A aquisição de conceitos advindos das imagens leva ao uso de cartões ilustrados como forma de indicar a rotina e/ou sinalizar a comunicação. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa ao desenvolvimento da independência do aluno, de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente. A abordagem educacional do TEACCH facilita a aprendizagem da criança autista nas áreas da linguagem, comunicação, do comportamento e das habilidades. O Programa TEACCH fundamenta-se em pres-

9 Eric Schopler (1927-2006), psicólogo americano nascido na Alemanha, cuja pesquisa pioneira em autismo levou à fundação do programa TEACCH

supostos da teoria comportamental e da psicolinguística (MOTA, 2017, p. 99).

Dessa forma, pode-se perceber que o propósito do programa TEACCH vai além do processo de ensino, pois busca evidenciar os benefícios que podem promover maior autonomia da criança que se encontra no espectro do autismo na vida adulta, sendo o ponto fundamental o desenvolvimento da comunicação e independência aliada à educação. Silva (2014, p.32) aponta que “o método TEACCH é um programa altamente estruturado que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados”.

Destaca-se como os princípios básicos do TEACCH o foco na pessoa, em suas habilidades, interesses e necessidades; a compreensão do autismo e a identificação das diferenças por meio de avaliações individuais; a utilização de estruturas visuais para organizar o ambiente e as tarefas que serão ensinadas; o uso de apoio durante a realização das atividades de lazer e sociais; o ensinar de forma flexível; o ambiente de aprendizado estruturado; a adaptação dos objetivos ao nível evolutivo do indivíduo, evitando distrações e mantendo a motivação usando reforços apropriados; o uso de horários individualizados; a sequência de tarefas diárias por diferentes meios, como desenhos e fotografias.

Além disso, o TEACCH em seus protocolos utiliza uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para destacar necessidades e potencialidades de um indivíduo com TEA e a partir delas, projetar um programa individualizado.

O TEACH, portanto, propõe um programa de intervenção que se concentra na modificação do ambiente, uso de materiais e métodos de apresentação de conteúdo para refletir os estilos de aprendizagem únicos das pessoas com TEA. Consequentemente, podemos dizer que o TEACH parte:

[...] das habilidades, necessidades e interesses atuais de uma pessoa com TEA e suas famílias. As estratégias de ensino incluem oferecer instruções com o uso mínimo de linguagem, oferecer lembretes claros e oportunos e dar reforço externo. Uma característica definidora do TEACH é a criação de um ambiente de aprendizagem altamente estruturado, no qual possa ocorrer a intervenção intensiva (MCCULLOUGH; SANDBERG, 2017, p.145-146).

Os quatro principais elementos do ensino estruturado propostos pelo TEACH são:

1. Estrutura física, organizada para minimizar as distrações visuais e auditivas, acreditando que as sugestões visuais ajudam a organizar e compreender as atividades planejadas e oferecidas;
2. Planejar uma rotina estruturada usando um cronograma ou agenda que liste todas as atividades diárias, ou seja, organizar uma rotina estruturada;
3. Sistemas de trabalho que buscam elucidar quais tarefas precisam ser feitas, quanto delas precisam ser feitas e como o indivíduo terá uma ideia de quando alcançou seu objetivo;
4. A organização da atividade que envolve a representação de cada atividade com recursos visuais, através de um passo a passo e imagem de como ela ficará quando concluída, ou seja, um modelo passo a passo a ser seguido (MCCULLOUGH; SANDBERG, 2017).

O uso do TEACCH não é exclusivo de nenhum profissional. O programa pode ser útil para muitos profissionais que trabalham com crianças, jovens e adultos autistas. Na verdade, especialistas no método afirmam que quanto mais coordenado for o seu uso pela equipe de atendimento à criança melhor. Na escola os educadores que optarem, podem usar o TEACCH para organizar sua rotina e aumentar o grau de previsibilidade das atividades diárias, dando-lhes significado. As fotos dos momentos do dia escolar, dispostas em ordem cronológica, constituindo uma rotina visual (chegada, hora do conto, hora da atividade, lanche, pátio, educação física, saída) recurso utilizado pelo método TEACH pode ser útil para alguns indivíduos. Apesar de ser um modelo geral que pode ser utilizado por diferentes profissionais, existe uma formação que certifica e ensina o trabalho com o TEACH e que passa pela instituição do programa na Universidade da Carolina do Norte.

Gadia (2006) afirma que esse método combina estratégias cognitivas e comportamentais, pois possui “ênfase em procedimentos com base em reforço para modificação de comportamento e em proporcionar intervenções para déficit de habilidades que possam estar subjacentes a comportamentos inapropriados” (p. 431).

É comum a referência à Análise do Comportamento Aplicada como um método de tratamento ou terapia, contudo a maneira mais correta de definir

essa área, composta de pressupostos filosóficos, conceitos e técnicas, é ciência da Análise do Comportamento ou, se preferir, ciência ABA. A Análise Aplicada do Comportamento (ABA)¹⁰ (Applied Behavior Analysis, no original) é originada do campo do behaviorismo. A base dessa proposta “é observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, visando à mudança de comportamentos específicos do aluno ou da aluna” (MAGALHÃES et al., 2017, p. 1041), buscando ampliar os comportamentos positivos e as habilidades, diminuindo os comportamentos denominados de disfuncionais ou inapropriados. De acordo com Dimler e Sandberg (2017) “o reforço positivo é utilizado para moldar o comportamento na forma de novas habilidades sociais. Os comportamentos problemáticos são abordados pela ausência de reforço para eles” (p.31).

A ABA é uma proposta que busca responder 3 questões principais: como comportamento funciona; de que maneira o comportamento é afetado pelo meio que a pessoa vive e por último, mas não menos importante, responder como corre o aprendizado.

Essa intervenção terapêutica visa dar oportunidade ao sujeito de desenvolver aptidões que ainda não desenvolveu por meio de procedimentos que são anotados, registrados e gravados. Cada habilidade nomeada está associada a um indicador ou comando e/ou instrução. Em diversos momentos os apoios de diferentes maneiras são necessários para que o indivíduo chegue às respostas, contudo, conforme o indivíduo avança em suas aquisições e no seu desenvolvimento, esse apoio não é mais utilizado, possibilitando o desenvolvimento da autonomia (MAGALHÃES et al., 2017). Além disso,

Nessa abordagem se torna importante a repetição e o registro exaustivo de todas as tentativas, bem como os resultados alcançados por meio de reforço e repetição. É um tipo de condicionamento que tem auxiliado muitos profissionais. Vários estudos comprovam avanços na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades das pessoas com TEA (MAGALHÃES et al., 2017, p. 1041).

10 Ivar Lova as, psicólogo, foi a primeira pessoa a aplicar os princípios de ABA para ensinar crianças com TEA. A partir de um estudo publicado em 1987, Lova as criou um tratamento cujo princípio é a modificação do comportamento (SILVA, 2014).

Farrell (2008, p. 95) corrobora descrevendo que o objetivo da ABA “é reduzir os comportamentos de excesso, desenvolver e aumentar os comportamentos de déficit”. Nessa ótica, de acordo com a concepção da intervenção, é possível a aplicabilidade de algumas práticas de intervenções que podem auxiliar o professor “para que o aluno com TEA sinta-se parte do processo escolar e a família perceba que é possível incluí-lo como sujeito ativo no ambiente escolar” (MAGALHÃES et al., 2017, p. 1041).

Para a implementação de uma abordagem ABA, é necessário primeiro uma análise do comportamento funcional, realizado por um terapeuta com formação específica. Essa análise comportamental envolve o comportamento funcional, os padrões comportamentais avaliados como positivos e negativos, ou seja, que promovem ou interferem com o funcionamento do indivíduo dentro da família ou da escola. O profissional então avalia os aspectos observados, formula hipóteses sobre o desencadeia certos comportamentos e como eles são reforçados. De posse de todos os dados é construído um plano individualizado para trabalhar com os comportamentos alvo (DIMLER; SANDBERG, 2017).

Uma das partes mais importantes da aplicação da aba é entender os antecedentes, ou seja, os eventos que geralmente precedem os comportamentos e consequências, basicamente o que acontece depois do comportamento.

Esta técnica consiste em descobrir e seguir os seguintes passos:

- **Antecedente:** pode ser algo verbal, uma ordem ou um pedido vindo de outra pessoa ou um estímulo do próprio indivíduo. Mas também pode ser algo relacionado a aspectos físicos e sensoriais. Pode ser o contato com um objeto desconfortável, a luz do ambiente ou até mesmo o som.
- **Comportamento:** as respostas comportamentais variam e podem ser verbais ou não verbais.
- **Consequência:** eventos que sucedem o comportamento, aqui entra em ação o reforço-positivo. O reforço positivo é um sistema de recompensas em que o indivíduo é estimulado através da recompensa a cada nova conquista.

O programa SON-RISE foi criado no início dos anos 70 pelo casal Barry N. Kaufman e Samahria L. Kaufman¹¹, ambos os pais de uma criança diagnosticada com TEA. Ao receber a informação de especialistas de que não haveria esperança de recuperação de seu filho Raun, se dispuseram a acreditar na ilimitada capacidade humana e colocaram-se à procura de uma maneira de se aproximar de seu filho (ANDRADE, 2012). A base do programa é que os pais se juntem a seus filhos e filhas nos diferentes comportamentos vinculados ao TEA, ao invés de tentar modificá-los ou cessá-los, aceitando então o que é produzido, procurando construir pontes, conexões, entre responsáveis e indivíduo.

Essa intervenção apresenta melhoras significativas no tratamento da pessoa com TEA, pois “oferece uma abordagem educacional prática e abrangente para inspirar as crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas” com quem convive em seu ambiente, sejam pais, adultos ou crianças. (MESQUITA; CAMPOS, 2013, p. 90). Nesse sentido, é aplicado em espaço preparado, podendo ser até na própria casa do indivíduo, desde que não esteja sobrecarregado de estímulos sensoriais. A participação da família é imprescindível, pois são eles que estão em contato direto com a criança, podem diagnosticar seus interesses, necessidades e dificuldades e, nesse intuito, podem planejar o que será trabalhado para a “conquista do desenvolvimento e habilidades físicas, comunicativas ou visuais” (MESQUITA; CAMPOS, 2013, p. 92).

Vale destacar que toda aprendizagem do SON-RISE ocorre no contexto de uma interação descontraída com foco na diversão e, quanto maior for o envolvimento da família, maior será o desenvolvimento da comunicação e interação do sujeito com TEA (MESQUITA; CAMPOS, 2013). Silva (2014) corrobora afirmando que:

O Programa Son-Rise está centrado na criança. Nele, os pais são os professores/terapeutas de seus próprios filhos e se utiliza a casa como o ambiente mais acolhedor para realizar as atividades do programa. No Programa Son-Rise, a socialização é sempre o primeiro aspecto a ser ensinado, sem desconsiderar a importância de se estabelecer um bom relacionamento com a criança e de mantê-la motivada, por meio do levantamento de seus interesses em cada jogo ou atividade [...] um espaço criado especialmente para o desenvolvimento do programa, onde a criança

11 Ambos fundaram o Autism Treatment Center of America, nos Estados Unidos, onde têm oferecido o Programa Son-Rise desde 1983 (ANDRADE, 2012).

é encorajada a brincar, relacionar-se com o terapeuta, facilitador ou com os pais. Essa interação tem como principal objetivo envolver a criança em uma atividade prazerosa, trabalhando, ao mesmo tempo, os objetivos traçados para aquela criança, como por exemplo: linguagem, flexibilidade, imaginação, comunicação visual, dentre outros (SILVA, 2014, p. 34).

Na base do programa Son-Rise encontram-se conceitos de segurança e confiabilidade, os comportamentos não são classificados como bons ou ruins, e não há o acolhimento de somente um comportamento e sim possibilitar ao indivíduo com TEA a manutenção das relações em sua vida. Sendo assim,

O programa Son-Rise sustenta que o TEA é um distúrbio do relacionamento e que se relacionar plenamente com crianças de forma consistentes com seus comportamentos naturais é a melhor maneira de facilitar o desenvolvimento. Os programas comportamentais prescritivos [...] são vistos como uma forma de rotular a criança (VIOLA; SANDBERG, 2017, p. 138).

Três técnicas são importantes na organização do Programa Son-Rise: 1. Criação de espaços livres de distração, levando em conta que o programa presume que a maioria das pessoas com TEA é acometida de sobrecargas sensoriais; 2. Uso dos comportamentos para se unir à criança, compreendendo os mesmos com uma “porta de entrada” para que os comportamentos sejam vistos como parte do todo que é o indivíduo; 3. Manter e aumentar o contato visual, tornando esse contato visual uma forma básica de expressão do desejo do indivíduo de se conectar com outra pessoa, mantendo-se sem pré no campo de visão do indivíduo com TEA (VIOLA; SANDBERG, 2017).

A escola também é um espaço de suma importância para o aprendizado da pessoa com TEA e, para que o professor possa planejar suas atividades de maneira significativa, ele precisa conhecer e compreender os processos que conduzem o sujeito ao isolamento e quais suas áreas de interesse. Outro ponto importante sugerido pelo Son-Rise é que os profissionais não dominem nem controlem as brincadeiras e as interações, mas estejam disponíveis para fazer parte do que o indivíduo propõe (ANDRADE, 2012).

O Son-Rise segue umas regras de aplicabilidade que precisam ser seguidas: criação de um ambiente livre de distrações onde as interações se tornam facilitadas, geralmente chamado de quarto de brincar (playroom). Este espaço deve diminuir os estímulos excessivos do ambiente que pode ser provocadores

de tensões que inibem o progresso e as interações; a base das interações se sustenta no conceito dos 3E's: Energia, Empolgamento e Entusiasmo; ao invés de bloquear as estereotípias, o adulto mediador junta-se aos comportamentos ritualistas e repetitivos e desta forma cria-se afinidades e ligações; deve-se celebrar e agradecer cada sinal e cada conquista alcançada; é necessário propor jogos estimulantes e criativos; incentivar e buscar o contato visual de forma divertida, utilizando do exagero, das diferentes possibilidades de variação de expressões faciais, tons de voz e movimentos corporais adaptado a cada faixa etária, necessidade e interesse do indivíduo; preservar e incentivar a flexibilidade do comportamento; estimular sempre a comunicação verbal e não verbal de forma adequada, encorajando o indivíduo a utilizá-las para comunicação e assim perceber os benefícios da socialização com o outro.

O Modelo terapêutico DIR-floortime (Developmental, individual and relationship-based), criado no final da década de 1980 pelos pesquisadores Stanley Greenspan, e Serena Wieder nos Estados Unidos, apresenta uma abordagem desenvolvimentista baseada no relacionamento e na diferença individual (OLIVEIRA; LAMPREIA, 2017).

O nome desse modelo terapêutico pode ser dividido em duas partes com seus significados:

- DIR que são as iniciais das palavras em inglês Developmental, Individual Difference, Relationship-based Model que em português significam: "Desenvolvimento funcional emocional"; "Diferenças Individuais" e "Relacionamento";
- Floortime – que em uma tradução mais livre remete ao conceito de "tempo no chão" que é a forma como a intervenção é conduzida pelos terapeutas ou pais, sempre sentados no chão.

Os diferentes autores destacam que o DIR-Floortime tem três princípios básicos: "ajustar as interações às características constitucionais de cada criança; construir interações espontâneas e considerar as emoções como parte destas interações". A intervenção é chamada Floortime porque os adultos vão para o chão para poderem interagir com a criança no seu nível (OLIVEIRA; LAMPREIA, 2017, p. 75).

Portanto, o modelo DIR tem como meta trabalhar o desenvolvimento, a diferença individual e o relacionamento do indivíduo com TEA com outras pes-

soas. Auxilia a família, professores e outros profissionais a encontrar maneiras de como avaliar a criança com TEA e aplicar a intervenção necessária para seu desenvolvimento, permitindo que as atividades desenvolvidas acessem diversas regiões do cérebro e da mente, fazendo com que eles sejam ativados em conjunto (OLIVEIRA; LAMPREIA, 2017).

O modelo considera inicialmente alguns pontos importantes para serem avaliados e que deverão também fazer partes das intervenções: a) **Capacidades de desenvolvimento de funcionalidade** (partilha da atenção e regulação, envolvimento nas interações, afeto recíproco, comunicação gestual e social, resolução de problemas, uso simbólico e criativo de ideais, uso lógico e abstrato de ideais); b) **Diferenças individuais** (modulação sensorial, processamento auditivo e visual-espacial, planejamento motor; c) **Relacionamentos e padrões de interação** (padrões de interação com pessoa cuidadora, pais e famílias, padrões educacionais, padrões de interação social com colegas). Mesmo a avaliação seja um ponto de partida para que os terapeutas possam conhecer as necessidades das crianças, ela também se encontra presente nos processos de observação e discussão das estratégias. Na avaliação precisa constar: relatórios sobre o nível de desenvolvimento funcional da criança; análise detalhada da história do desenvolvimento da criança; observações diretas da criança durante interação com pais e profissionais da saúde, sempre observando os seis pontos de desenvolvimento funcional; funcionamento familiar, por meio de discussão com pais sobre as competências e necessidades familiares para apoio do indivíduo com TEA. Após esse relatório de avaliação, um plano de ação é construído com intervenções que buscam trabalhar as **capacidades de desenvolvimento funcional, as diferenças individuais de processamento e as interações da criança**.

Essa intervenção apresenta seis estágios: 1. Autorregulação e atenção compartilhada, buscando sustentar a organização e a tranquilidade e a concentração no que se passa ao redor; 2. Envolvimento e interação, incentivando a interação, intimidade, sorrisos, gestos, incorporando sentimentos a relação; 3. Comunicação recíproca intencional, iniciando o ciclo com o adulto seguindo as dicas de brincar e fechando com o reconhecimento do adulto; 4. Comunicação Intencional e complexa para a solução de problemas, buscando que a criança possa produzir comunicação para a necessidade da comunicação de problemas; 5. Criação e elaboração de símbolos, utilizando símbolos e brincadeiras de faz de conta, objetivando a ampliação do desejo de comunicação até a

comunicação de ideias; 6. Construção de pontes entre os símbolos, propondo a qualificação e a interação de pontes entre ideias (BATEJAN; SPRITZ, 2017).

Já o Modelo Denver de Intervenção Precoce (Early Start Denver Model / ESDM, na sigla em inglês) é uma forma de terapia comportamental para crianças com TEA entre 12 e 48 meses de idade, sendo baseado nos métodos da Terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicado) cujo foco está na construção de uma relação afetiva por meio de jogos e brincadeiras. São enfocados os domínios: comunicação receptiva e expressiva, competências sensoriais, competência de jogo, competências motoras finas, competência motora grossa e comportamento adaptativo, sendo divididos por faixas etárias (ROGERS; DAWSON, 2014).

O Modelo Denver de Intervenção Precoce pauta-se na importância da interação parental profunda, lições de linguagem e comunicação baseadas em um relacionamento afetivo e positivo, ênfase no afeto positivo e na dinâmica interpessoal, estratégias retiradas da ABA, ênfase no entendimento do aprendizado e desenvolvimento considerados típicos do desenvolvimento infantil, valorização do ensino durante brincadeiras e atividade cotidianas, para estimular a interação e a comunicação.

Este modelo tem como prioridade a construção das interações sociais da criança, a espontaneidade e habilidade de engajamento com o outro, o que leva a construção de vínculos de afeto de forma positiva e natural. O Modelo Denver tem como objetivo ajudar a criança a aprender em todas as situações do dia a dia, pois explora de forma ativa as oportunidades de aprendizagens. (GAIATO, 2018, p. 88).

Estudiosos afirmam que quanto mais cedo a intervenção ocorrer, maior será o desenvolvimento da criança autista. Ressalta também a importância de utilizar brinquedos que precisam ser explorados e de evitar brinquedos eletrônicos e luminosos, pois prendem a atenção das crianças (ROGERS; DAWSON, 2014).

Dessa forma, cada intervenção abordada indica que é possível construir meios que propiciem diferentes níveis de interação social, oportunizar a comunicação e auxiliar o sujeito com autismo a explorar os espaços e relações ao seu redor. Para tal avanço, é necessário haver transformações nas práticas educativas, focalizando a interação como parte integrante do processo inclusivo. Ademais, “somos exemplos para as crianças e devemos encorajá-las a conhe-

cer o mundo exterior, ter experiências com seus pares, enfim, ter vivências que beneficiarão seu desenvolvimento” (KUPAS; SOARES, 2012, p. 138). Silva (2016) ressalta que as intervenções, através de diferentes métodos ou metodologias são importantes, mas a escolha de qual utilizar para direcionar o trabalho vai depender tanto do que a família busca quanto do que a instituição tem como proposta pedagógica. Assim, a escolha das intervenções está diretamente ligada com as concepções de educação e sujeito, que a instituição apresenta nas suas práticas e falas, quando se pensa em uma proposta educacional.

Todas essas diferentes intervenções existentes, foram criadas com o intuito de colaborar com o desenvolvimento integral da pessoa com TEA; o trabalho que se faz com o suporte das intervenções se dá de uma forma real e significativa quando todos os envolvidos buscam adquirir um preparo especial, conhecendo maneiras e programas que possam colaborar em cada ambiente por onde passa o cotidiano dessas pessoas. A família, a escola e a sociedade, para serem de fato inclusivas, necessitam de preparo e, mais ainda, precisam aceitar as diferenças e ver na diversidade uma possibilidade avançada de interação e convívio (KUPAS; SOARES, 2012).

Cabe ressaltar que enquanto professoras e pesquisadoras, percebemos e entendemos tais intervenções como possíveis escolhas para um trabalho mais individual; devido a determinadas intervenções apresentarem um viés mais clínico, certas minúcias ficam inviáveis de serem realizadas nas escolas, necessitando de reflexão e flexibilização, conforme a realidade de cada sujeito e espaço educativo. As diferentes intervenções podem ser flexibilizadas, pois não são estáticas, sendo importante adequá-las conforme a realidade apresentada. Desta forma, é preciso defender a importância do trabalho em rede, com o apoio dos diferentes profissionais envolvidos; por isso, entendemos a necessidade do conhecimento dessas amplas abordagens.

Com a crença na potência de aprendizagem de cada ser humano, cada qual no seu tempo e de seu modo, pais e professores precisam conhecer a legislação que trazem os direitos garantidos para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e de participar da vida social de forma igualitária. Esses conhecimentos trarão a luz para a inclusão e para um atendimento digno de cada cidadão com TEA (KUPAS; SOARES, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visa colaborar com familiares e docentes que atuam com sujeitos com TEA, assessorando-os a refletir sobre suas práticas educativas e inclusivas, uma vez que é possível alcançar aprendizagens por meio de diferentes intervenções usadas por profissionais especializados em parcerias com família e escola. Cabe antes de escolher entre uma ou outra intervenção, poder pensar sobre o indivíduo, suas características e singularidades, suas demandas e possibilidades. Da mesma maneira, refletir sobre as concepções de sujeito, deficiência, educação que pauta a prática de cada educadora ou educador e dos espaços educacionais para então buscar a intervenção que responda a essas concepções. É preciso também não esquecer que a escola é antes de tudo um espaço coletivo e que inclusão é estar junto, ser pertencente ao espaço e a proposta educacional oferecida.

A inclusão de sujeitos com TEA gera determinados desafios devido as diferentes maneiras de ser; a interação social estabelecida por um sujeito com TEA é distinta e por vezes entra em conflito com as convenções sociais em voga. A comunicação diferenciada e os interesses com focalização em assuntos de cunho muito pessoal, que estão distantes dos assuntos e conteúdos escolares, acaba gerando obstáculos pontuais – e por vezes, pontiagudos.

No entanto, a fim de superar as barreiras que se atravessam na comunicação, é preciso ir além dos métodos, estudos e práticas, buscando auxiliar o sujeito com TEA com uma ampla rede de apoio: profissionais capacitados, não somente no nível técnico, mas a nível humano, que acreditem no potencial do estudante, pois todos tem o direito de aprender dentro de suas especificidades. É função da escola propiciar a esses sujeitos condições que atendem suas necessidades, e se organizar para trabalhar com as mais diversas circunstâncias e eventualidades que podem ocorrer com o sujeito com TEA. É preciso propiciar uma vivência saudável, com uma interação capaz de superar os obstáculos e estimular a independência e autoestima.

Não há “cura” para o Transtorno do Espectro Autista, nenhuma abordagem oferece essa solução, até porque o TEA não é uma doença. Contudo, fica claro que as intervenções resultam em um desenvolvimento da pessoa com TEA que pode ser qualificado, onde as características podem ir se tornando expressões de cada indivíduo, não mais dificultando as relações e os processos de aprendizagem individual. Decidir qual a melhor intervenção, não é uma tarefa

simples, ela exige a colaboração entre família, saúde, educação e a valorização dos próprios indicativos mostrados pelo indivíduo com TEA. Escolhas metodológicos, intervenções, abordagens de tratamento estão definitivamente vinculadas as concepções que cada profissional ou família desenvolve sobre o TEA, suas possibilidades, dificuldades, necessidades e forma de expressão.

O objetivo foi apresentar algumas abordagens e não decidir e apontar qual a melhor ou pior. Não acreditamos nessa dualidade de bom/ruim, melhor/pior. Cremos que o diálogo deve pautar as escolhas sempre acompanhando as etapas de vida do indivíduo com TEA que vai apontar novas possibilidades e necessidades, e quando família e profissional se colocam a disposição para escutar o indivíduo, pensar profundamente suas necessidades e possibilidades, boas escolhas serão realizadas, levando em conta que sempre se pode repensar, flexibilizar e escolher outra abordagem quando a primeira não estiver atendendo as expectativas dos profissionais ou famílias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariana Pereira de. Autismo e integração sensorial: a intervenção psicomotora como um instrumento facilitador no atendimento de crianças e adolescentes autistas. 2012. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Viçosa, São Paulo, 2012.

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. [Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.] Porto Alegre : Artmed, 2013.

BATEJAN, Kristen L; SPRITZ, Becky L. Modelo de Desenvolvimento baseado no relacionamento e na diferença individual/Floortime. In: SANDBERG, Elisabeth Hollister; SPRITZ, Becky L. Breve guia para tratamento do autismo. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2017.

DIMLER, Mallory L; SANDBERG, Elisabeth Hollister. Análise Comportamental Aplicada. In: SANDBERG, Elisabeth Hollister; SPRITZ, Becky L. Breve guia para tratamento do autismo. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2017.

FARRELL, Michael. Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre: Artmed, 2008. 120p.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
Apostila GAIATO, M. S.O.S – Autismo: Guia completo para entender o Transtorno Do Espectro Autista. São Paulo: N. Versos. 2018.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO R. S. Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Armed, 2006.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. Uma menina estranha: autobiografia de uma autista. Tradução: Sergio Flaksman. 4ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KUPAS, Rubia. SOARES, Edvaldo. Métodos para auxiliar na inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar. In: POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia. Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MACEDO, N. D. Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MCCULLOUGH, Mary Beth; SANDBERG, Elisabeth Hollister. TEACH. Tratamento e Educação de crianças autistas e com deficiências relacionadas à comunicação. In: SANDBERG, Elisabeth Hollister; SPRITZ, Becky L. Breve guia para tratamento do autismo. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2017.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva et al. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. Revista de Política e Gestão Educacional, p. 1031-1047, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386/6961>, acessado em: 10 de jun. 2023.

MESQUITA, Vânia dos Santos; CAMPOS, Camila Christine Pereira de. O método son-rise e o ensino de crianças autistas. Revista Lugares de Educação, v. 3, n. 7, p. 87-104, 2013.

MONTENEGRO, Maria Augusta; CELERI, Eloisa Helana Rubello; CASELLA, Erasmo Barbante. Transtorno do Espectro Autista – TEA. Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento. Rio de Janeiro, RJ: Thieme Revinter Publicações, 2018.

MOTA, Eliana Rodrigues Boralli. Olhares e saberes educacionais da Associação dos Amigos da Criança Autista - AUMA: limites e possibilidades em uma perspectiva interdisciplinar. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Stephan Malta; LAMPREIA, Carolina. Intervenção no autismo baseada na musicoterapia de improvisação e no modelo DIR-floortime. Revista In Cantare, v.8, n.1, p. 67 – 86 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/1804>. Acesso em: 09 de jul. de 2023.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Lidel, 2014.

SALVADOR, Â D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre, RS: Sulina, 1982.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. Polêmica, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 40- 56, 2010.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; BINS, Katiuscha Lara Genro (Orgs.). Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da prefeitura de Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. O Transtorno do Espectro Autista e os desafios na compreensão do sujeito: contribuições da Teoria da Subjetividade. 2021. 276 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9736>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Psicologia

Ciência e Profissão, v.28, n.1, p. 138 – 161 mar. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 03 jul. 2023.

VIOLA, Joseph C; SANDBERG, Elisabeth Hollister. O Programa Son-Rise. In: SANDBERG, Elisabeth Hollister; SPRITZ, Becky L. Breve guia para tratamento do autismo. São Paulo: M. Books do Brasil.

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO HOSPITALAR NA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE CUIDADOS PALIATIVOS PEDIÁTRICOS EM PACIENTES HOSPITALIZADOS

Paola Ribeiro da Silva
Sandra Conceição dos Santos
Elisa Miranda Aires

RESUMO

Os Cuidados Paliativos Pediátricos é uma abordagem integral de assistência direcionada a crianças com doenças graves e potencialmente fatais, que busca proporcionar alívio dos sintomas, controle da dor e suporte emocional para os pacientes e suas famílias. Nesse contexto, a presença do Pedagogo Hospitalar na equipe multiprofissional desempenha um papel fundamental para a promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças em cuidados paliativos. O presente artigo busca analisar a importância do Pedagogo Hospitalar na equipe de Cuidados Paliativos Pediátricos, considerando seus impactos no bem-estar geral das crianças hospitalizadas. Através de uma revisão bibliográfica sistemática, foram examinados estudos que abordam a atuação do Pedagogo Hospitalar no contexto hospitalar, enfocando as contribuições específicas desse profissional para a equipe multiprofissional. Os resultados indicam que o Pedagogo Hospitalar desempenha um papel fundamental na promoção da humanização dos cuidados, fornecendo suporte educacional adaptado às necessidades individuais de cada criança. Além disso, ele auxilia na redução do estresse, ansiedade e isolamento social, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos pacientes em cuidados paliativos. Por meio de atividades lúdicas e educativas, o Pedagogo Hospitalar estimula o desenvolvimento cognitivo, oferecendo oportunidades de aprendizado e crescimento em um ambiente hospitalar muitas vezes restrito e limitado. Também desempenha um papel de ligação entre a escola e o hospital, facilitando a continuidade do processo

educacional e a reinserção escolar dos pacientes. Conclui-se que a presença do Pedagogo Hospitalar na equipe multiprofissional de Cuidados Paliativos Pediátricos é crucial para a promoção do bem-estar integral das crianças e adolescentes hospitalizados. Seu trabalho contribui para a humanização do ambiente hospitalar, estimula o desenvolvimento educacional e emocional, além de proporcionar momentos de alegria em meio a um contexto de cuidados intensivos. Portanto, é essencial que a atuação do Pedagogo Hospitalar seja valorizada e integrada de forma efetiva na equipe multiprofissional de Cuidados Paliativos Pediátricos, visando o cuidado integral e a qualidade de vida de crianças e adolescentes em situação de doença grave e progressiva. Palavras-chave: Pedagogo Hospitalar; Cuidados Paliativos; Educação; Hospitalização; Qualidade de Vida.

INTRODUÇÃO

Os Cuidados Paliativos Pediátricos são uma abordagem integral de assistência direcionada a crianças e adolescentes com doenças graves e potencialmente fatais, que buscam proporcionar alívio dos sintomas, controle da dor e suporte emocional tanto para os pacientes como para suas famílias. Essa abordagem tem como objetivo melhorar a qualidade de vida e promover um ambiente de cuidado mais humano e acolhedor.

A trajetória da vida humana é marcada, em algum momento, pelo acometimento de uma doença, seja em crianças, jovens, adultos ou idosos. De acordo com do Valle & Romano (2008), algumas doenças podem ser passageiras, demandando cuidados temporários e uma rápida recuperação. No entanto, outras doenças se apresentam de forma mais grave, exigindo um tratamento longo e complexo, com hospitalizações frequentes e um risco elevado de morte. Essas doenças graves e potencialmente fatais afetam particularmente as crianças e os adolescentes, que necessitam de cuidados especiais e abrangentes para enfrentar os desafios físicos, emocionais e educacionais que surgem durante o processo de tratamento. Nessa mesma percepção, tanto a criança quanto o adolescente passam por diversas perdas, muitas delas inevitáveis, imperceptíveis e irreparáveis, que nos obriga a ter um olhar mais sensível para suas grandes e importantes demandas.

De acordo com Valle & Romano (2008), o início do tratamento em cuidados paliativos pediátricos normalmente é marcado pela hospitalização da criança e adolescente. Esse momento representa um grande impacto tanto para eles quanto para sua família, pois estão lidando com o diagnóstico da doença quanto o afastamento do ambiente familiar. Nesse contexto, é necessário que a criança e/ou adolescente e seu familiar se adaptem a um novo contexto hospitalar, com suas regras e rotinas distintas das vivenciadas em casa. A hospitalização traz, para ambos, uma série de mudanças e desafios, tanto para a criança quanto para a família, exigindo a criação de novos vínculos com a equipe de saúde e a adaptação a um ambiente desconhecido (do Valle & Romano, 2008).

A hospitalização prolongada e a doença grave podem afetar significativamente a vida das crianças e adolescentes, interferindo em seu desenvolvimento educacional, social e emocional. Frequentemente, essas crianças e adolescentes enfrentam desafios que vão além das limitações físicas impostas pela doença

como dificuldades em manter seu desempenho escolar, interagir com seus pares e desfrutar momentos de alegria e normalidade.

A fase que corresponde ao início da escolaridade formal, dos seis aos onze anos de idade, pode ser especialmente prejudicada pelo adoecimento. Conforme destacado por Valle & Romano (2008), pode envolver idas frequentes ao médico, hospitalizações, mudanças corporais, limitações físicas, ausências frequentes na escola, interrompendo a continuidade do processo educacional e dificultando a adaptação às exigências acadêmicas. Tudo isto pode levar as mesmas a um sentimento de isolamento e exclusão social.

Por todos os problemas citados, o Pedagogo Hospitalar desempenha um papel essencial, que vai além do aspecto médico, como a promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças hospitalizadas, através da educação e suporte pedagógico específico e individualizado. Por ser um elo entre escola e hospital colaboram com professores, familiares e a equipe de saúde para promover a adaptação curricular, fornece suporte pedagógico individualizado e ajuda no planejamento da transição para a escola.

No entanto a importância do Pedagogo Hospitalar na equipe de Cuidados Paliativos Pediátricos ainda não é plenamente reconhecida. Ao se compreender melhor seu papel, será possível promover discussões mais embasadas, o impacto de suas intervenções no bem-estar e no desenvolvimento das crianças e/ou adolescentes hospitalizados e identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento das práticas educacionais aplicadas no ambiente hospitalar. Pode assim contribuir para a construção de um ambiente de cuidado mais completo, centrado nas necessidades específicas da criança e no adolescente refletindo na humanização do ambiente hospitalar, auxiliando na promoção da resiliência das crianças e dos adolescentes e fortalecendo sua autoestima.

A presente pesquisa visa contribuir para a valorização e o reconhecimento da importância do Pedagogo Hospitalar na equipe multiprofissional de Cuidados Paliativos Pediátricos, propiciando a implementação de políticas e diretrizes que assegurem a presença desse profissional nas equipes de cuidados paliativos.

OS CUIDADOS PALIATIVOS PEDIÁTRICOS NO BRASIL

Os Cuidados Paliativos Pediátricos têm ganhado cada vez mais reconhecimento e importância no Brasil pois, como citamos acima, visa uma abordagem que melhore a qualidade de vida das crianças e/ou adolescentes com doenças

graves, limitantes e potencialmente fatais através do conforto físico, psicossocial e espiritual, além do conforto a seus familiares.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2007), os princípios da abordagem de cuidados paliativos são: promover o alívio da dor e de outros sintomas estressantes; olhar a morte como um processo natural, reafirmando a vida; não antecipar e nem postergar a morte; integrar aos cuidados os aspectos psicossociais e espirituais; oferecer um sistema de suporte para que o paciente possa viver ativamente o quanto for possível; oferecer um sistema de suporte para que os familiares se sintam amparados durante o processo da doença; e iniciar esses cuidados o mais precocemente possível.

A abordagem dos cuidados paliativos tem, como diretriz principal, fornecer suporte aos indivíduos e às suas famílias em momentos cruciais diante da morte. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar que visa a melhora e qualidade de vida dos pacientes em estado terminal e de suas famílias, através da prevenção e do alívio do sofrimento, com foco no tratamento da dor e outros problemas de ordem física, psicossocial e espiritual. Apesar de tal abordagem ser inserida quando não há mais possibilidades de cura, esta deve ser aplicada o mais breve possível a pacientes com doenças crônicas ou potencialmente fatais, e não somente em seu estado terminal (WHO, 2012).

Ao adotar essa abordagem, busca-se oferecer um cuidado integral, abrangendo todas as dimensões da experiência humana diante de uma doença grave, terminal ou potencialmente fatal.

De acordo com Maciel (2008), o trabalho no contexto de Cuidados Paliativos deve ser realizado por uma equipe multiprofissional que, em mesma direção apontada por Pessini (2001), coloca o foco da atenção na pessoa. O autor define o doente como um ser ativo, com direito a informação e autonomia diante das decisões acerca da sua saúde.

A importância de iniciar os Cuidados Paliativos o mais precocemente possível é destacada pela OMS (2007), reconhecendo que o acesso a esses cuidados desde o diagnóstico da doença permite um planejamento adequado, uma comunicação aberta e a implementação de intervenções que promovam o bem-estar do paciente e de seus familiares ao longo de todo o curso da doença. A implementação precoce dos cuidados paliativos proporciona uma base sólida para o apoio contínuo, o gerenciamento dos sintomas e a qualidade de vida durante todo o processo.

No entanto, ainda existem desafios a serem superados para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a cuidados paliativos de qualidade. A falta de profissionais especializados, como médicos paliativistas pediátricos, enfermeiros, psicólogos e pedagogos hospitalares, é um dos principais obstáculos enfrentados para a expansão adequada dos cuidados paliativos pediátricos no país. Além disso, a falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada também dificulta esses cuidados em muitos locais.

Será abordado o impacto da educação em cuidados paliativos pediátricos, explorando a importância do suporte educacional adaptado para o desenvolvimento das crianças e adolescentes em cuidados paliativos.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

A Pedagogia Hospitalar é uma vertente da educação que tem como objetivo principal oferecer assistência educacional e pedagógica a crianças e adolescentes em contexto hospitalar. Seu propósito fundamental é garantir o pleno acesso desses indivíduos à educação e promover o desenvolvimento integral de suas potencialidades. Ela proporciona oportunidades de aprendizado significativo e facilita a socialização das crianças e adolescentes durante a internação, contribuindo para uma experiência mais enriquecedora no ambiente hospitalar.

De acordo com Matos et al. (2009), a Pedagogia Hospitalar surgiu como resposta ao desafio de proporcionar educação para crianças e adolescentes hospitalizados ou em tratamento de saúde, em idade escolar, para que não interrompam seu processo de aprendizagem. Esta extensão da educação nos hospitais auxilia no enfrentamento dos transtornos emocionais causados pela internação, como raiva, insegurança, incapacidades e frustrações, que podem prejudicar a recuperação do paciente. Durante o tratamento de saúde, essas crianças e adolescentes estão afastadas de seu cotidiano, de suas realidades, brincadeiras e rotina escolar, muitas vezes, tendo contato apenas com os profissionais do hospital.

Libâneo (2010) destaca que o ato de ensinar é essencial, independentemente das condições em que a pessoa se encontra no momento. Nesse sentido, a Pedagogia Hospitalar tem contribuído significativamente e proporcionado inúmeras possibilidades para crianças e adolescentes hospitalizados.

Ao promover experiências vivenciais dentro do ambiente hospitalar, como brincadeiras, atividades de pensamento, expressão criativa e trocas sociais, o Pedagogo Hospitalar contribui para o desenvolvimento da criança e adolescente. Ele entende que a hospitalização não deve interromper o processo de desenvolvimento da criança e/ou do adolescente, e, por isso, busca criar oportunidades para que ela continue explorando, aprendendo e se desenvolvendo mesmo durante esse período desafiador. Sobre isso, Wolf afirma que (2007, p. 48):

A prática do pedagogo se dará através das variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas, a continuação dos estudos no hospital. Essas práticas são as estratégias da Pedagogia Hospitalar para ajudar na adaptação, motivação e recuperação do paciente, que, por outro lado, também estará ocupando o tempo ocioso.

Através desse apoio educacional e emocional, busca-se minimizar o impacto negativo da hospitalização na vida das crianças e dos adolescentes, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e contribuindo para uma recuperação mais integral.

O Pedagogo Hospitalar desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia e na melhoria da qualidade de vida dos pacientes por meio de atividades lúdicas, recreativas e educativas, proporcionando momentos de prazer, normalidade e socialização. Estas atividades contribuem significativamente para a redução do estresse e da ansiedade associados ao ambiente hospitalar, ao mesmo tempo em que auxiliam na manutenção do vínculo com a escola, colegas e rotina educacional, minimizando o impacto negativo da hospitalização. Sua presença fortalece a relação entre a escola, a família e o ambiente hospitalar, atuando como mediador e garantindo a continuidade do processo educacional, a troca de informações relevantes e a participação ativa de todos os envolvidos na educação da criança e adolescente hospitalizado, culminando na construção de um ambiente integrado e colaborativo que prioriza o bem-estar e o desenvolvimento da criança e/ou do adolescente.

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO EM CUIDADOS PALIATIVOS PEDIÁTRICOS

Cada criança e adolescente em cuidados paliativos possuem necessidades educacionais únicas. O suporte pedagógico individualizado desempenha

um papel crucial em atender a essas necessidades, oferecendo apoio personalizado para superar desafios educacionais específicos, envolvendo o trabalho em parceria com a escola de origem, adaptação de materiais e metodologias pedagógicas, e a realização de atividades que estimulem o aprendizado e a motivação das crianças e/ou adolescentes.

Mesmo que a comunicação direta com a criança e/ou adolescente seja limitada, é importante reconhecer que ela é capaz de sentir a perda de elementos significativos em sua vida, como sua saúde, família, amigos e ambiente escolar. Essas perdas são especialmente significativas durante essa etapa de desenvolvimento social e psíquico. Conforme apontado por Valle & Vendruscolo (2010), os conflitos e preocupações que a criança vivencia nesse contexto devem ser observados, pois, mesmo que ela não se expresse de maneira clara, é possível identificar seus pensamentos e sentimentos por meio de suas brincadeiras, relacionamentos, humor e afetos.

A criança e/ou adolescente hospitalizado ou em tratamento de saúde enfrenta uma série de desafios emocionais e psicológicos decorrentes da sua condição. Ela pode sentir a falta da rotina escolar, da interação com os amigos e da participação em atividades sociais, bem como a angústia de estar afastada da família e enfrentar a incerteza em relação à sua saúde e futuro. Esses sentimentos podem se manifestar por meio de suas brincadeiras, relacionamentos e humor.

É fundamental que os profissionais de saúde e os educadores estejam atentos a esses sinais e demonstrem sensibilidade para compreender e acolher as emoções da criança. Através da observação cuidadosa e da criação de um ambiente seguro e acolhedor, é possível estabelecer uma conexão empática com a criança e oferecer suporte emocional adequado.

A escolarização da criança hospitalizada deve ser um espaço de diálogo entre as áreas de Educação e Saúde, na perspectiva de oferecer um atendimento significativo para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes nos aspectos biopsicossociais durante a hospitalização. A classe hospitalar tem sua identidade formada na promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDBN), artigo 58, parágrafo II, que diz: o atendimento educacional será feito em classe, escola ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Além das adaptações curriculares e do suporte individualizado, as atividades educativas desempenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em cuidados paliativos. Essas atividades podem

envolver jogos educativos, aulas de arte, leitura e escrita, entre outras, visando promover o desenvolvimento cognitivo, estimular a criatividade e proporcionar momentos de alegria e normalidade durante o tratamento.

A expectativa de reintegrar-se às atividades normais, notadamente a frequência escolar, desempenha um papel de significativa relevância para crianças e adolescentes que estão sob tratamento médico. Esse elemento motivacional pode ser crucial na aderência ao tratamento, no fomento da recuperação e na abordagem de desafios emocionais e físicos inerentes à condição de saúde.

No entanto, quando nos deparamos com situações de cuidados paliativos, nas quais a perspectiva de uma restauração completa da saúde não se apresenta como uma possibilidade, essa expectativa de retorno à vida anterior torna-se inalcançável. Nesses momentos delicados, uma abordagem delicada e compassiva se faz necessária. Profissionais da saúde e o Pedagogo Hospitalar assumem um papel preponderante no suporte emocional de crianças/adolescentes em cuidados paliativos. Tais profissionais colaboram na busca de sentido e na promoção da qualidade de vida durante o período que se segue, auxiliando os pacientes a lidar com as questões emocionais emergentes, a manter conexões familiares e sociais e a alcançar a melhor qualidade de vida possível dentro das circunstâncias.

Em contextos de cuidados paliativos, a ênfase é redirecionada de uma perspectiva de recuperação para uma abordagem centrada no alívio do sofrimento e na maximização da qualidade de vida, respeitando-se os desejos e necessidades do paciente. O apoio psicossocial e espiritual desempenha um papel significativo, contribuindo para a criação de um ambiente que visa preservar a dignidade e a qualidade de vida, independentemente do desfecho médico.

É de suma importância ressaltar o papel da escola na vida da criança, que vai além do aspecto acadêmico. A escola desempenha um papel fundamental na vida da criança, pois não apenas proporciona oportunidades de aprendizado e um projeto para o futuro, mas também oferece uma rotina estruturada, um papel social específico - o de ser estudante - e a oportunidade de interagir com colegas e amigos da mesma faixa etária, contribuindo para um constante processo de socialização. Contudo, ao considerar crianças em situação de cuidados paliativos, é imperativo atentar para particularidades essenciais. Nesses cenários, a escola deve ajustar-se às circunstâncias de saúde do aluno, estabelecendo um ambiente educacional que seja altamente adaptável e sensível às suas necessidades médicas.

Isso pode incluir a flexibilização de horários escolares, aulas individualizadas e a integração de apoio psicossocial no ambiente escolar. Isso contribui para uma experiência mais compassiva e significativa durante esse momento desafiador. Ao oferecer suporte educacional e emocional, o Pedagogo Hospitalar contribui para que a criança e/ou adolescente continue se sentindo parte do ambiente escolar, mesmo estando afastada temporariamente. Ele auxilia na construção de uma rotina de aprendizado no ambiente hospitalar, promovendo a sensação de normalidade e minimizando os impactos negativos da hospitalização ou tratamento na vida escolar da criança.

Dessa forma, reconhecer e valorizar o papel da escola na vida da criança é essencial para compreender a importância do trabalho do Pedagogo Hospitalar, que busca garantir que a criança não perca esse ambiente de socialização, aprendizado e desenvolvimento, mesmo diante de condições adversas. Nesse viés, destaca-se o impacto da educação em cuidados paliativos pediátricos, enfatizando a importância da adaptação curricular, do suporte pedagógico individualizado e das atividades educativas no desenvolvimento das crianças. No próximo capítulo, serão apresentados os resultados e as discussões relacionadas à atuação do Pedagogo Hospitalar na equipe multiprofissional de cuidados paliativos pediátricos, com base em estudos e pesquisas disponíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura revelou uma notável lacuna na disponibilidade de estudos direcionados à Pedagogia Hospitalar no contexto de Cuidados Paliativos Pediátricos. No entanto, existem investigações pertinentes relacionadas à educação e ao apoio emocional em contextos hospitalares pediátricos de maneira geral, que podem oferecer informações de relevância considerável.

De acordo com Fontes (2005), a função da educação junto à criança hospitalizada abrange a resgate de sua subjetividade e a atribuição de novos significados ao ambiente hospitalar por meio de elementos como linguagem, afetividade e interações sociais promovidas pelo educador. Portanto, conceber o hospital como um espaço de aprendizado para crianças em internação é uma possibilidade legítima. Além disso, é válido considerá-lo como um cenário propício para encontros e transformações, capaz de se tornar um ambiente facilitador do desenvolvimento integral da criança. Tais estudos indicam que a presença do Pedagogo Hospitalar pode desempenhar um papel altamente benéfico para o

bem-estar e desenvolvimento positivo das crianças e adolescentes em situação de hospitalização (Fontes, 2005).

Essa afirmação encontra respaldo na observação de Fontes (2005) em seu trabalho acadêmico, no qual ela enfatiza que a função do professor no ambiente hospitalar engloba uma variedade de dimensões, tais como a dimensão política, pedagógica, psicológica, social e ideológica. No entanto, dentre essas diversas facetas, nenhuma se sobrepõe em importância à “disponibilidade de estar com o outro e para o outro”, conforme destacado pela autora. Além disso, Fontes realça a relevância de ter alguém com quem compartilhar as angústias, de modo a tornar o processo de internação menos traumático. Esse compartilhamento é viabilizado por meio de um diálogo empático e de uma escuta atenciosa.

Embora a atuação do Pedagogo Hospitalar traga benefícios significativos, também há desafios a serem considerados. A falta de recursos financeiros, infraestrutura adequada e Pedagogos Hospitalares especializados em cuidados paliativos pediátricos são obstáculos enfrentados na implementação efetiva desse serviço.

Outro desafio é a necessidade de adaptação constante das práticas educacionais às características individuais de cada criança e às limitações impostas pela doença e pelo ambiente hospitalar. O Pedagogo Hospitalar deve estar preparado para lidar com situações complexas e desafiadoras, buscando estratégias criativas e adaptáveis que atendam às necessidades específicas de cada criança.

Com base nas descobertas destes estudos, é possível fazer algumas recomendações práticas para a atuação do Pedagogo Hospitalar em Cuidados Paliativos Pediátricos:

- Integração da equipe: é essencial que o Pedagogo Hospitalar seja parte integrante da equipe multiprofissional de cuidados paliativos pediátricos, colaborando estreitamente com médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais. A comunicação e a cooperação entre os profissionais são fundamentais para garantir um cuidado abrangente e coordenado.
- Desenvolvimento de diretrizes e protocolos: é importante desenvolver diretrizes e protocolos específicos que orientem a atuação do Pedagogo Hospitalar em cuidados paliativos pediátricos. Esses documentos devem abordar estratégias educacionais, atividades lúdicas,

adaptação curricular e parceria com escolas, fornecendo um guia prático para o trabalho desse profissional.

- Capacitação profissional: é fundamental investir em capacitação profissional para Pedagogos Hospitalares que atuam em cuidados paliativos pediátricos. Essa capacitação deve abranger conhecimentos sobre cuidados paliativos, pedagogia hospitalar, desenvolvimento infantil, estratégias educacionais adaptadas e manejo emocional das crianças e dos adolescentes e suas famílias.
- Pesquisas futuras: é necessário incentivar pesquisas futuras que investiguem diretamente a atuação do Pedagogo Hospitalar em cuidados paliativos pediátricos. Estudos específicos podem fornecer evidências mais robustas sobre os benefícios dessa intervenção e orientar aprimoramentos nas práticas educacionais e no suporte emocional oferecido às crianças e aos adolescentes hospitalizados.

Nesse viés, é imprescindível encorajar futuras pesquisas que se debrucem diretamente sobre a atuação do Pedagogo Hospitalar nesse contexto específico dos Cuidados Paliativos Pediátricos, pois estudos especializados poderão fornecer evidências mais sólidas acerca dos benefícios dessa intervenção e orientar melhorias nas práticas educacionais e no apoio emocional oferecido às crianças e aos adolescentes em situação de hospitalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito da escassez de literatura científica específica sobre a atuação do Pedagogo Hospitalar no âmbito dos Cuidados Paliativos Pediátricos, os resultados expostos na presente análise revelam de maneira inequívoca a importância vital desse profissional na equipe multiprofissional que assiste crianças hospitalizadas em contextos de cuidados paliativos. O Pedagogo Hospitalar desempenha um papel de suma relevância ao promover o desenvolvimento global das crianças hospitalizadas, estabelecendo assim uma abordagem holística e integrada de cuidados. Além disso, sua presença fortalece a colaboração entre a equipe de cuidados, a instituição escolar e a família, estabelecendo um ambiente propício para a promoção do bem-estar, do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e adolescentes hospitalizados. Nesse sentido, é inegável que a atuação do Pedagogo Hospitalar contribui diretamente para a melhoria da

qualidade de vida desses indivíduos, atendendo às suas necessidades educacionais, emocionais e sociais, bem como ao seu contínuo desenvolvimento durante o período de hospitalização.

Sendo assim este estudo conclui ser necessário fortalecer a evidência científica nesse campo, por meio de estudos específicos que investiguem diretamente a atuação do profissional nesta área. Essas pesquisas podem ajudar a aprimorar as práticas educacionais, identificar estratégias mais eficazes e fornecer diretrizes claras para a integração do Pedagogo Hospitalar na equipe de cuidados.

Reforça ainda a necessidade de uma reflexão sobre o tema e que isto suscite maior interesse pela atuação do Pedagogo Hospitalar em cuidados paliativos pediátricos, impulsionando melhorias nas práticas e na qualidade dos cuidados prestados às crianças em situação de doença grave e progressiva. Tal fato implica em aumento na capacitação profissional e na disponibilidade de recursos adequados para garantir a atuação efetiva do Pedagogo Hospitalar em cuidados paliativos pediátricos.

Essas medidas contribuirão para a expansão e aprimoramento dessa importante área de atuação, assegurando uma abordagem integral e humanizada no cuidado às crianças em situação de doença grave e progressiva. Acredita-se que o caráter introdutório da temática aqui encaminhada já é um sinalizador de mudanças próximas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 30 mai de 2023.

FEUDTNER, C. et al. Deaths attributed to pediatric complex chronic conditions: national trends and implications for supportive care services. *Pediatrics*, 2001; 107(6): E99-103.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 119-138, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200010>. Acesso em: 23 de Setembro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para que? 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde 4. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2009

PESSINI, I. Distância: até quando prolongar a vida?. Editora do Centro Universitário São Camilo: Loyola, São Paulo, 2001.

SANTOS, R.C.;& Custódio, L.M.G. Psico Oncologia Pediátrica e Desenvolvimento: Considerações Teóricas Sobre o Adoecimento E Psicologia.pt, pg. 1-13, 2017.

VALLE, E.R.;Romano, M. O câncer na criança: a difícil trajetória. In Carvalho et al Temas emPsico-oncologia. São Paulo: Summus Editorial, 506-516,2008.

VALLE. E.; Vendruscolo, J. A criança curada de câncer: modo de existir. In Valle, E. (Org), Psico-oncologia pediátrica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

VERDUGO, L. L. C. Cuidado, compasión y muerte: Una mirada al sentido de la niñez en situación de enfermedad terminal como fundamento para establecer el rol del pedagogo hospitalario. Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

WOLF, R. A. P. Pedagogia hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não-escolar. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 47-51, jan./dez. 2007.

World Health Organization – WHO (2012) ,Factsheet N° 297, Câncer. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs297/en/>. Acessado em 10 de julho de 2023.