

# Educar sem excluir

*O papel da escola na  
vida das pessoas com  
deficiência*



Letícia Viesba & Marilena Rosalen

Organizadoras



## **Educar sem excluir**

O papel da escola na vida das pessoas com deficiência

Letícia Viesba e Marilena Rosalen

(Organizadoras)



**Nota 1:** Alguns dos capítulos aqui apresentados são derivados ou são recortes de trabalhos apresentados e publicados nos anais do Encontro Nacional Movimentos Docentes (2020) e em outros eventos, devendo cada autor tomar a devida cautela em não gerar autoplágio.

**Nota 2:** Esta obra foi elaborada de forma colaborativa, tornando-se uma coletânea. Os capítulos respeitam as normas técnicas e recomendações da ABNT. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é de competência do respectivo autor, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco da organizadora.

**Nota 3:** As organizadoras, autoras, autores e editora empenharam-se para fazer as citações e referências de forma adequada, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, alguma referência tenha sido omitida. Apesar dos melhores esforços de toda a equipe editorial, organizadoras, autoras e autores, é inevitável que surjam erros no texto. Deste modo, as comunicações das leitoras e leitores sobre correções são bem-vindas, assim como sugestões referentes ao conteúdo que auxiliem edições futuras.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** A V&V Editora detém direito autoral sobre o projeto gráfico e editorial desta obra. As organizadoras, autoras e autores detêm os direitos autorais de publicação. O trabalho Educar sem excluir: O papel da escola na vida das pessoas com deficiência, das organizadoras VIESBA, Letícia e ROSALEN, Marilena também está licenciado com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo seu compartilhamento integral ou em partes, sem alterações e de forma gratuita, desde que seja citada a fonte.



Impresso no Brasil.  
Printed in Brazil.

## **Educar sem excluir**

O papel da escola na vida das pessoas com deficiência

Letícia Viesba e Marilena Rosalen  
(Organizadoras)

V&V Editora  
Diadema – SP  
2021

## *Conselho Editorial*

---

Profa. Dra. Marilena Rosalen  
Profa. Dra. Angela Martins Baeder  
Profa. Dra. Eunice Nunes  
Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves  
Prof. Dr. Giovano Candiani  
Prof. Dr. Ivan Fortunato  
Prof. Dr. José Guilherme Franchi  
Profa. Dra. Luciana Aparecida Farias  
Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo  
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves

Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral  
Profa. Dra. Silvana Pasetto  
Prof. Me. Arnaldo Silva Junior  
Profa. Ma. Beatriz Milz  
Profa. Ma. Leticia Moreira Viesba  
Profa. Ma. Marta Angela Marcondes  
Prof. Me. Pedro Luis Castrillo Yagüe  
Profa. Erika Brunelli  
Prof. Everton Viesba-Garcia  
Profa. Sarah Arruda

## *Expediente*

---

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia

Coordenação de Área: Marilena Rosalen

Projeto Editorial: Giovanna Tonzar, Thays Soares e Everton Viesba-Garcia

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24      Educar sem excluir: O papel da escola na vida das pessoas com deficiência / Organizadoras Leticia Viesba, Marilena Rosalen. – Diadema, SP: V&V Editora, 2021.  
290 p. : 14 x 21 cm – (Educar sem excluir)

Vários autores

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-88471-14-2

<https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2>

1. Educação inclusiva. 2. Planejamento educacional. 3. Prática de ensino. I. Viesba, Leticia. II. Rosalen, Marilena.

CDD 371.7

Elaborado por Mauricio Amormino Júnior – CRB6/2422

**V&V Editora** - Diadema, São Paulo – Brasil

Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail: [contato@vveditora.com](mailto:contato@vveditora.com)  
[vveditora.com](http://vveditora.com)

## Sumário

|                                                                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Prefácio .....</b>                                                                                                                      | <b>9</b>  |
| <b>Inclusão de alunos com deficiência na escola regular: a<br/>tutoria por pares .....</b>                                                 | <b>11</b> |
| Márcia Alves Medeiros Vilela                                                                                                               |           |
| Bruno Galasso                                                                                                                              |           |
| <b>“Português é difícil para surdos”: Como lidar com os<br/>discursos de impossibilidade da língua outra? .....</b>                        | <b>22</b> |
| Viviane Barbosa Caldeira Damacena                                                                                                          |           |
| Angélica Rodrigues Gonçalves                                                                                                               |           |
| <b>Relato de experiência: plano de ação para alunos com<br/>necessidades específicas nos cursos do IFPB, Campus<br/>Cajazeiras.....</b>    | <b>38</b> |
| Édipo Adriano Santos de Medeiros                                                                                                           |           |
| Luciene do Carmo Santos                                                                                                                    |           |
| <b>Projeto de extensão “Cine Educação”: uma experiência<br/>vivenciada no ciclo temático “gestão escolar e bullying<br/>escolar” .....</b> | <b>47</b> |
| Wanessa Gorri de Oliveira                                                                                                                  |           |
| Divania Luiza Rodrigues                                                                                                                    |           |
| <b>Mapeamento das produções científicas publicadas pelo<br/>GD13 nas edições do EBRAPEM sobre Educação Matemática<br/>Inclusiva .....</b>  | <b>58</b> |
| Reinaldo Feio Lima                                                                                                                         |           |
| <b>Interdisciplinaridade e Inclusão: ações para a efetiva<br/>inclusão dos alunos .....</b>                                                | <b>74</b> |
| Alline Luntim Chen                                                                                                                         |           |
| Miriam Aparecida Neves                                                                                                                     |           |
| Rafael Simão da Silva                                                                                                                      |           |
| <b>Acessibilidade na pandemia de Covid-19: políticas públicas<br/>para universitários com deficiência em ensino remoto.....</b>            | <b>87</b> |
| Mônica Celestino                                                                                                                           |           |

|                                                                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>O direito à educação das pessoas com deficiência na Constituição Federal .....</b>                                                                               | <b>104</b> |
| Thiago Ribeiro de Carvalho                                                                                                                                          |            |
| Carolina Ariel Machado Magalhães                                                                                                                                    |            |
| <b>Inclusão, uma realidade a ser discutida .....</b>                                                                                                                | <b>112</b> |
| Valdete Pereira da Silva Nascimento                                                                                                                                 |            |
| <b>Os desafios enfrentados no processo de escolarização na perspectiva do aluno com deficiência visual.....</b>                                                     | <b>130</b> |
| Miguel Felipe Barboza de Souza                                                                                                                                      |            |
| Keyla Ferrari Lopes                                                                                                                                                 |            |
| <b>Curso de extensão em sistema Braille: um relato de experiência.....</b>                                                                                          | <b>150</b> |
| Édipo Adriano Santos de Medeiros                                                                                                                                    |            |
| Leonardo Xavier Lopes Daniel                                                                                                                                        |            |
| Luana Lindolfo Querino                                                                                                                                              |            |
| <b>Dança Sinalizada: Uma prática pedagógica para interação entre alunos surdos e ouvintes.....</b>                                                                  | <b>159</b> |
| Camila Cardoso Fernandes                                                                                                                                            |            |
| Adriano Franzoni Wagner                                                                                                                                             |            |
| Damaris Paula Castilho                                                                                                                                              |            |
| Fabíola Franzoni Wagner                                                                                                                                             |            |
| Juliana Tasca Lohn                                                                                                                                                  |            |
| <b>Formação continuada docente e o desenvolvimento do aluno com deficiência no contexto da teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.....</b> | <b>174</b> |
| Élida Amaral Ribeiro                                                                                                                                                |            |
| Maria Luíza Dias da Costa                                                                                                                                           |            |
| <b>Confissões de uma Mãe: Perspectivas e dificuldades de alunos com deficiência em isolamento social .....</b>                                                      | <b>188</b> |
| Janaina Aparecida Lima Moysés                                                                                                                                       |            |
| Magda Gomes da Costa Souza                                                                                                                                          |            |
| Nicolle de Oliveira Grillo                                                                                                                                          |            |
| Jane Vaz Perez Fernandes                                                                                                                                            |            |
| Marilúcia Santana Pereira                                                                                                                                           |            |

|                                                                                                                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Perspectivas da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Inclusiva: a atuação entre avanços e retrocessos..</b>                                                                              | <b>197</b> |
| Laura Oliveira Maltz                                                                                                                                                                                |            |
| <b>O Ensino de Ciências da Natureza para alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental: Estratégias para tornar acessíveis assuntos complexos como a evolução das espécies .....</b> | <b>207</b> |
| Joana Mello Ribeiro Ruocco                                                                                                                                                                          |            |
| <b>A arte como facilitadora do processo de ensino aprendizagem de estudantes autistas: um estudo bibliográfico .....</b>                                                                            | <b>219</b> |
| Lucilla Peres Lins                                                                                                                                                                                  |            |
| Maria Carolina Caldas Didier                                                                                                                                                                        |            |
| <b>Vivência Musical Ativa: Uma experiência com crianças autistas .....</b>                                                                                                                          | <b>237</b> |
| Lucimar Izabel de Faria                                                                                                                                                                             |            |
| Renata de Oliveira Seguchi                                                                                                                                                                          |            |
| <b>Tecnologia Assistiva: Contribuições da Gestão Municipal de Educação em processos formativos na educação inclusiva ...</b>                                                                        | <b>245</b> |
| Cícera Aparecida Lima Malheiro                                                                                                                                                                      |            |
| <b>A construção da identidade docente na universidade: Trajetórias de professores com deficiência .....</b>                                                                                         | <b>262</b> |
| Helena Gouveia Pereira                                                                                                                                                                              |            |
| Isa Mara Colombo Scarlate Domingues                                                                                                                                                                 |            |
| Leonor Paniago Rocha                                                                                                                                                                                |            |
| Marcos Vinícius Ferreira da Silva                                                                                                                                                                   |            |
| Vanderlei Balbino da Costa                                                                                                                                                                          |            |
| <b>Sobres as organizadoras .....</b>                                                                                                                                                                | <b>272</b> |
| <b>Sobre as autoras e os autores .....</b>                                                                                                                                                          | <b>273</b> |
| <b>Índice remissivo .....</b>                                                                                                                                                                       | <b>285</b> |
| <b>Ficha técnica.....</b>                                                                                                                                                                           | <b>290</b> |

## Prefácio

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, meu filho teve uma colega de turma, a Maria (nome fictício), que tinha Síndrome de Down e deficiência mental. Estiveram juntos por quatro anos. Ele tinha uma boa relação com a Maria e para ele não fazia diferença ela ter ou não Síndrome de Down. Destaco duas situações interessantes que ocorreram naqueles anos: certa vez, estávamos jantando e meu marido perguntou: “Raphael, você tem lição de casa?” Ele respondeu: “Não tenho lição de casa, mas tenho lição para fazer”. Ele explicou que não tinha dado tempo de realizar toda a atividade proposta pela professora, na aula, porque ele estava ajudando a Maria a fazer a atividade especial dela. Daí, meu marido perguntou: “Mas a professora pediu para você ajudar a Maria?”. Rapidamente, ele respondeu: “Pai, a professora não precisa falar isso, eu sei que ela precisa de ajuda”. A turma tinha uma professora e uma auxiliar, mas naquele dia a auxiliar tinha faltado. Linda lição de solidariedade, compaixão!

Em outro momento, ia ocorrer eleição para representante de classe. A orientadora educacional foi à classe do Raphael, explicou o que era ser representante e perguntou quem queria se candidatar. A Maria e mais dois colegas se candidataram. Quando peguei o Raphael na escola, ele saiu radiante, contando que ia votar na Maria. Durante o caminho até em casa, fomos conversando sobre o assunto. Eu fui perguntando o que um/uma representante de classe fazia e como ele/ela deveria ser. Ele foi respondendo e eu provocando cada vez mais, até que chegou o momento que perguntei: “você acha que a Maria é do jeito que você disse que precisa ser e que ela terá condições de fazer o que é preciso para representar a sua classe?” Ele ficou em silêncio. Um pouco depois, respondeu “não”. E completou: “Mãe, eu vou votar nela mesmo assim”. No dia da eleição, ele saiu de casa animado e convicto do voto dele. Na saída da escola, a notícia de que a Maria tinha ficado em segundo lugar. Ela não tinha ficado em último lugar e ele estava feliz com o número de votos da Maria. Por um momento, pensei nos pais da Maria que acompanharam o processo democrático. Linda lição de cidadania, de inclusão! Por vários anos seguintes, o Raphael foi representante da sala dele.

Quando estava terminando o quarto ano, um dia, o Raphael saiu da escola dizendo que tinha acontecido uma festa na aula porque pela primeira vez a Maria, já com 13 anos, tinha conseguido escrever o



nome dela sozinha. Terminado o ano, a Maria saiu daquela escola e foi para uma instituição especializada em atender crianças / adolescentes com síndrome de Down e deficiência mental. Acredito que a escola, as professoras e os/as colegas de classe fizeram diferença positiva na vida da Maria e a Maria fez diferença na vida de meu filho, da turma e da escola. Aliás, depois daquele episódio eleitoral, por vários anos, o Raphael foi representante da sala dele.

Essa experiência pessoal, de uma mãe/professora, serve para introduzir a riqueza de nuances do mundo da educação sem exclusão, apresentada nesse livro, escrita com a paixão dos autores dos capítulos e com muito compromisso pela causa. Cada capítulo apresenta uma perspectiva, uma busca pela educação em que todos se sintam acolhidos, como parte de um grupo, de uma sociedade. São relatos inspiradores, que abordam diferentes aspectos, como: inclusão em escola regular – planos e estratégias de aprendizagem diferenciadas, interdisciplinaridade, gestão e psicologia educacional; aprendizagem de Português como segunda língua; políticas públicas; direitos constitucionais; deficiência visual; sistema Braille; dança sinalizada para integrar surdos e ouvintes; formação continuada docente; isolamento social na pandemia de Corona vírus; autismo, artes e música ativa; tecnologia assistiva; e professores com deficiência. Espero que a leitura de cada um dos capítulos transporte o/a leitor/a para uma nova dimensão do tema, instrumentalizando novos posicionamentos e novas ações no futuro.

Encerrando, registro o privilégio que é ser organizadora desse livro em parceria com a profa. mestra Leticia Viesba (companheira no Grupo Movimentos Docentes e nos sonhos por uma educação pública, de qualidade, sem exclusão), com cada um dos autores e das autoras dos capítulos e com a V&V Editora. Agradeço a Deus pelas pessoas que tem caminhado comigo e pela concretização desse livro. Vamos continuar nos movimentando, educando sem excluir e fazendo diferença positiva na vida de crianças e adolescentes com deficiências.

Marilena Rosalen

Maio de 2021

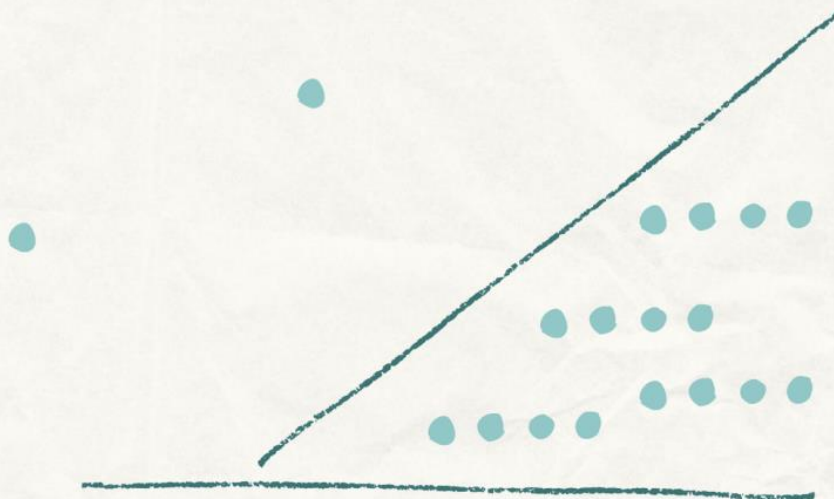


# Inclusão de alunos com deficiência na escola regular: a tutoria por pares

*Márcia Alves Medeiros Vilela*  
*Bruno Galasso*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.1](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.1)



## Introdução

Consta no art. 58 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a educação especial deve acontecer na rede regular de ensino. Além dessa, existem outras leis, decretos, resoluções e portarias que compõem as políticas públicas de inclusão. Contudo, incluir estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no ambiente escolar da rede regular de ensino significa desafio constante para gestores, professores e profissionais de diversas categorias, responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Resta aos envolvidos nesse processo (re) pensar estratégias de ensino que promovam a inclusão e desenvolvam as potencialidades e funcionalidades do público-alvo da educação especial no contexto educativo. Pensando nessas estratégias, o objetivo do presente estudo é o de analisar como a Tutoria por pares pode ser utilizada como ferramenta de inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, matriculados na rede regular de ensino. Pretende-se ainda que este estudo possa ajudar na divulgação dessa estratégia junto a diversos públicos: escolas, professores, profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), familiares e os próprios alunos alvo da educação inclusiva.

O estudo ainda traz uma breve abordagem sobre a educação inclusiva, proposta amplamente discutida no meio social e abordada nas disciplinas do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). A escolha pela temática “Tutoria por pares” deu-se em função de a pesquisadora trabalhar em escola pública da rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atuar como membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFTM *Campus Ituiutaba*, e por acreditar que é possível adotar a Tutoria por pares na instituição.

## Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto nesse estudo, optou-se pela revisão de literatura. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica sobre a temática Tutoria por pares em livros, artigos científicos, jornais, revistas e trabalhos acadêmicos pesquisados no Google Scholar e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse tipo de pesquisa, entendida como a busca



do pesquisador por trabalhos teóricos já realizados anteriormente por outros pesquisadores e registrados em documentos impressos (SEVERINO, 2016), permite ao pesquisador conhecer as diversas características da Tutoria por pares e a forma como ela é utilizada na prática.

Os 9 (nove) estudos acadêmicos que tratam da educação inclusiva, estratégia de ensino e Tutoria por pares citados na elaboração dos resultados foram aqueles publicados na última década e avaliados pela pesquisadora como os de maior relevância dentro da temática Tutoria de pares, uma vez que essa estratégia, devido à sua dualidade, pode ser aplicada a outros contextos além da área da educação. Ademais, selecionar os artigos mais adequados à construção da argumentação teórica é “fundamental às pesquisas e textos acadêmicos” (TREINTA; FARIAS FILHO; SANT’ANNA; RABELO, 2012, p. 508).

## **Fundamentação teórica**

### **A educação inclusiva na rede regular de ensino**

Desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, Artigo 58), onde consta a recomendação para que a educação de alunos com deficiência se desenvolva na escola regular, o número de estudantes com necessidades específicas matriculados nas escolas regulares é crescente. São alvo da educação especial estudantes com acentuadas dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização e altas habilidades/superdotação (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2001).

Para atendimento a esse público, as escolas inclusivas devem primar por uma abordagem de combate à discriminação e exclusão de seus alunos, garantindo respeito aos seus direitos e aspirações (MARQUES; CARON; CRUZ, 2020). Assim, cabe a essas escolas repensarem suas práticas pedagógicas, com o intuito de garantir a seus estudantes participação ativa no processo escolar segundo suas capacidades, que não devem ser motivo de diferenciação excludente (MANTOAN, 2015).

Ainda sobre a escola inclusiva, Fernandes e Costa (2015, p. 40) observa que pesquisadores e profissionais da área de educação inclusiva, a nível mundial, reconhecem que a inclusão promove, por meio de “adequações e adaptações na dinâmica escolar e nas propostas



pedagógicas”, incontestáveis benefícios para o desenvolvimento do aluno com necessidades específicas. Do mesmo modo, estudos como o de Barbosa (2011), Belchior (2017), Scherer e Gräff (2017), Silva, Borges e Carvalho (2018) e Braga (2018) apontam as práticas/ações pedagógicas como forma de as escolas se organizarem para se consolidarem como espaço de inclusão. Desse modo, pensando nas considerações acima e dentre as várias propostas pedagógicas capazes de estimular a aprendizagem ativa e construtiva dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas no contexto educativo, a Tutoria por pares, enquanto prática pedagógica é discutida na sequência.

### **Tutoria por pares: contexto e aplicação**

Segundo Barreto (2018), o chamado método Tutorial é utilizado em diversas situações e ambientes: na escola, na família, no mundo profissional e no campo social. O autor esclarece que essa técnica é flexível, podendo ser realizada de forma individual, coletiva e em par, sendo que na escola (tanto na educação básica como na superior), ela acontece quando um indivíduo, seja ele docente ou discente, se disponibiliza em ajudar outra pessoa, para que ela supere dificuldades de aprendizagem, visando um contexto social educativo organizado e articulado. No cenário da educação inclusiva, a Tutoria por pares desponta como estratégia didática capaz de promover a participação ativa de estudantes com necessidades específicas nas aulas, fazendo com que o respeito às diferenças seja uma alavanca para efetivar a cooperação mútua entre os alunos com e sem necessidades específicas (SOUZA; MUSTER; LIEBERMAN; COSTA, 2017).

Por sua essência interativa, a base da Tutoria por pares associa-se à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotsky, cujo conceito considera a existência de uma potencial área de desenvolvimento cognitivo, área essa definida pela distância entre o nível atual de desenvolvimento (marcado pela capacidade atual de resolver problemas sem ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (marcado pela capacidade de resolução de problemas mediante orientação de adultos ou em colaboração com “pares mais capazes” (Vigotsky, 1978 *apud* FINO, 2001, p. 5)). Essa associação entre Tutoria por pares e ZDP corrobora com o entendimento de Vela (2017), cuja premissa é a de que a Tutoria por pares é uma transferência de poder, e como processo adaptado, interativo e psicopedagógico, gera e consolida conhecimentos, habilidades, aptidões e valores por meio da relação dialética entre o tutor e o aluno com Necessidades Educacionais



Específicas, de acordo com interesses sociais e individuais. A dinâmica<sup>1</sup> da Tutoria por pares envolve diversos aspectos, dentre eles os elencados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Aspectos a serem considerados quando da utilização da técnica Tutoria por pares.

|                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Contexto:</b> identificar o problema e as necessidades de cada local específico.                                                         |
| <b>Objetivos:</b> clarificar a meta que se pretende atingir com a ação de tutoria.                                                          |
| <b>Área do currículo:</b> definir qual a área do currículo que se quer trabalhar e o conteúdo.                                              |
| <b>Participante:</b> nomear quem vai ajudar, quem será ajudado, se haverá troca de papéis e quem deve ser treinado para funções de tutoria. |
| <b>Tutoria:</b> tomar consciência de que a metodologia poderá precisar de materiais que ajudem a ação de tutoria.                           |
| <b>Duração das sessões:</b> decidir com que frequência ocorrerá a tutoria, durante quanto tempo e onde acontecerá.                          |
| <b>Material:</b> definir que recursos serão necessários e quando vão os pares precisar deles.                                               |
| <b>Treino:</b> deverá ser o primeiro passo no momento de implementação da tutoria, tanto para tutores como para tutorados.                  |
| <b>Monitorização:</b> assumir que a qualidade do processo deve ser considerada através da monitorização/avaliação.                          |
| <b>Acessos aos alunos:</b> ter claro que os resultados têm de ser acedidos pelos alunos.                                                    |
| <b>Avaliação:</b> permite compreender quem está a trabalhar e quem não está.                                                                |
| <b>Feedback:</b> todos os participantes devem ter acesso a um feedback para melhorar ações futuras.                                         |

Fonte: Topping (2005, p. 634-635 *apud* BARBOSA, 2015, p. 14).

---

1 O Planejamento de uma ação tutorial pode ser encontrado no estudo de Marins (2019) intitulado “Benefícios e desafios da tutoria por pares para aluno com deficiência intelectual”, disponível no endereço eletrônico <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12395/DISSERTA%C3%87%C3%83O-%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf>



Citando Castro (2005; 2011), Schuller *et al.* (2016, p. 252) observa que “a adoção desta estratégia admite que no modelo inclusivo, ambas as partes aprendam e ensinem a si próprias, ao outro e ao professor, e ainda estimula a todos a reconhecerem o valor da diversidade”. É importante ressaltar que ao optar por utilizar dessa técnica para efetivar seu trabalho, o docente deve ter em mente que ela exige muito empenho e cuidado na formação e no acompanhamento das ações propostas (FRISON, 2012).

## **Apresentação dos resultados**

O levantamento bibliográfico revelou como se dá a prática da Tutoria por pares como ferramenta pedagógica para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas no contexto da escola inclusiva, permitindo à pesquisadora formular a apresentação dos resultados, cujos apontamentos foram amparados nos estudos elencados no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação dos estudos teóricos sobre Tutoria por pares.

| <b>Autores / Metodologia / Resultados</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Festas, Neves-Amado, Braga e Sá (2011) trabalharam a Tutoria de Pares com alunos de uma escola da cidade do Porto (Escola EB / JI da Viscondessa), visando promover a integração de crianças com Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (PDA) nas diversas atividades da vida escolar e reforçar sentimentos positivos em relação a elas. As pesquisadoras concluíram que ao longo do seu desenvolvimento, o projeto teve uma crescente adesão de alunos, além de servir de motivação para toda comunidade escolar.                                                                                              |
| Fiorini e Nabeiro (2013), por meio de imagens (já que os alunos não eram alfabetizados), treinaram uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma cidade da região centro-oeste de São Paulo para ser Colega Tutor, nas aulas de educação física, de um aluno com cegueira total. As autoras consideraram que o Colega Tutor dinamiza a aula de Educação Física, além de diminuir o preconceito.                                                                                                                                                                                                                  |
| Fernandes e Costa (2015) analisaram e descreveram a percepção de 14 pessoas (sendo sete estudantes com deficiência visual na condição de tutorados, seis na função de tutores e a coordenadora responsável pelas Tutorias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do Nordeste Brasileiro) sobre a atividade de Tutoria de pares para a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. Os autores concluíram que a Tutoria de pares é uma estratégia promissora de apoio processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino técnico e superior. |
| Barbosa (2015) estudou a Tutoria de pares como estratégia para a construção de textos narrativos com um grupo de 24 alunos do 4º ano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| de escolaridade, com ou sem o que ele chama de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). O autor concluiu que o estudante com NAS (identificado pelo ele como aluno alvo) apresentou melhora na escrita de textos, com aumento do sentido de pertença às atividades da turma.                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Nascimento (2016) analisou a aplicação da estratégia Tutoria de pares para trabalhar com dois alunos (um com deficiência motora e outro com deficiência intelectual) nas aulas de educação Física. Foram capacitados quatro alunos tutores. Para o autor, a Tutoria aumentou as “intervenções atitudinais dos alunos para com os colegas com deficiência”, ocasionando um “maior envolvimento e participação dos alunos com deficiência” nas aulas de Educação Física.                                                            |
| Schuller <i>et al.</i> <sup>2</sup> (2016) organizaram uma revisão de literatura, e nos artigos selecionados os autores pesquisaram os efeitos da Tutoria na inclusão de alunos com deficiência (deficiências múltiplas, deficiência física, deficiência intelectual leve e moderada, autismo, deficiência visual e baixa visão) nas aulas de educação física. As autoras concluíram que a Tutoria por pares, quando trabalhada por tutores da mesma idade das pessoas com deficiência, é uma valiosa estratégia para a inclusão. |
| Coleta e Fernandes (2017) buscaram compreender a relação Tutorial entre alunos com Espectro do Autismo (PEA) do 2º e 3º ciclos do ensino básico do distrito do Porto, Portugal e seus colegas tutores. A Tutoria de pares contribuiu para a melhoria da interação dos alunos ao ambiente escolar, melhorando suas interações com colegas e professores, além de promover relações de entreajuda entre professores e alunos e entre alunos.                                                                                        |
| Pereira (2017) estudou a aplicabilidade e a eficiência da Tutoria de pares nas competências de leitura de uma estudante do 5º ano de uma escola de ensino particular e corporativo do centro da cidade de Coimbra, com paralisia cerebral, sendo as tutoras 4 alunas colegas de sala da aluna. Pereira verificou uma evolução relevante no nível da fluência e compreensão da leitura da aluna tutorada.                                                                                                                          |
| Santos (2018) analisou os efeitos de colegas tutores no auxílio a uma estudante do Distrito Federal com deficiência física nas aulas de Educação Física escolar. O autor conclui que a Tutoria mostrou-se válida enquanto estratégia inclusiva para estudantes com deficiência física nas aulas de Educação Física e, ainda, mostrou que a interação entre os estudantes foi produtiva.                                                                                                                                           |

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Percebeu-se nos estudos de Fiorini e Nabeiro (2013), Pereira (2017) e Fernandes e Costa (2015), que a Tutoria por pares pode ser aplicada em todos os níveis de escolarização (básico e superior) e séries,

---

2 O estudo das autoras traz um quadro demonstrativo dos artigos selecionados, e nesses se verifica a variedade dos materiais e métodos utilizados na aplicação da estratégia Tutoria por pares.



o que vai ao encontro à necessidade de o professor atentar-se para as dificuldades cognitivas, afetivas, relacionais e sociais dos alunos público alvo da Educação Especial dentro do processo de aprendizagem, propondo assim diferentes estratégias de ensino capaz de atendê-los (COSTA; LIMA; STADLER; CARLETTTO, 2015).

No que se refere à área curricular, constatou-se a aplicabilidade da Tutoria de pares em disciplinas diversas, com predominância nas aulas de Educação Física, conforme os estudos de Fiorini e Nabeiro (2013), Nascimento (2016) e Schuller *et al.* (2016) e Santos (2018). Notou-se ainda que a Tutoria por pares pode ser trabalhada tanto com alunos com Necessidades Educacionais Específicas ou não, a exemplo do estudo de Barbosa (2015), reforçando o dito por Costa, Lima, Stadler e Carletto (2015) a respeito da teoria vygotskyana de que as trocas recíprocas entre os indivíduos os transformam, possibilitando-lhes oportunidades iguais de desenvolvimento.

Quando à dinâmica da Tutoria por pares, os estudos mostraram que ela é variável, sendo pensada e adaptada em razão dos objetivos propostos, dentre os quais estão as dificuldades de aprendizagem, a promoção da inclusão, a necessidade de reconhecimento e respeito às diferenças de alunos com deficiência no contexto da sala de aula regular.

Essa possibilidade de adaptação da Tutoria de pares corrobora com a ideia de Borges (2011) sobre o fato de que as relações interpessoais entre os pares devem ser aproveitadas para potencializar as competências de todos os indivíduos nelas envolvidos.

Por fim, identificou-se que no Brasil, diferentemente de outros países, a temática sobre Tutoria de pares é pouco abordada no meio acadêmico, o que não significa que ela não aconteça na prática.

## **Considerações finais**

Após análise, concluiu-se que a Tutoria por pares é uma estratégia capaz de promover não só a inclusão de alunos (com deficiência ou não) no contexto da sala de aula regular, mas também possibilita o reconhecimento e o respeito às diferenças. Ressalta-se que essa prática é de fácil aplicação, todos os aspectos a ela relacionados são de grande importância tanto para tutores quanto para tutorados, e a tríade comunidade escolar, aluno e família tem papel essencial para que seus benefícios se concretizem.



Espera-se que este estudo possa promover essa estratégia como ferramenta pedagógica junto às escolas regulares que tenham alunos com NEE matriculados, e ao mesmo tempo sugere-se novos estudos sobre a temática estudada, no sentido de que outros aspectos relevantes da Tutoria por pares sejam abordados, como por exemplo, de que forma se dá o trabalho do colega tutor para com o aluno tutorado fora do ambiente escolar. Também é importante realizar novos estudos que contemplem outros modelos de práticas pedagógicas inclusivas, no intuito de dar suporte ao processo educacional de alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

## Referências

BARBOSA, F. R. S. **A implementação de um programa de Tutoria de pares na construção de textos narrativos em alunos do 4.º ano, com e sem Necessidades Adicionais de Suporte**. Dissertação [Mestrado em Educação Especial]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto. 2015.

BARRETO, W. **Mediação e Tutoria**: estratégias de aprendizagem no ensino básico. Blog – FCE. 2018.

BELCHIOR, L. F. G. **Inclusão de Estudantes com Necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Médio no Município de Ituiutaba**. Dissertação [Mestrado em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto. 2017.

BORGES, I. C. N. **O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**: estudo com alunos do 3º ciclo. Dissertação [Mestrado em Educação Especial]. 2011. Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra.

BORGES, T. C. B.; SILVA, S. M. M. da; CARVALHO, M. B. W. B. DE. Inclusão escolar e deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 2, 2018, p. 264-287.

BRAGA, H. F. Discussões críticas sobre a inclusão escolar e flexibilização curricular. **C&D-Revista Eletrônica da FAINOR**, v.11, n.1, 2018, p. 66-72.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF.

COLETA, N.; FERNANDES, P. Tutoria de pares com alunos com perturbações do espectro do autismo: uma via para a inclusão? **Revista Educação Especial em Debate**, v. 2, n. 03, 2017, p. 61-84.

COSTA, A. M. de F.; LIMA, S. A. de. STADLER, R. de C. da L.; CARLETTO, M. R. A importância da Tutoria no ensino de ciências naturais com alunos especiais. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n.1, pp. 127-141.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, 2015, p. 39-56.

FESTAS, C.; NEVES-AMADO, J.; BRAGA, C.; SÁ, L. **Tutoria de pares: um desafio à inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento e autismo na escola**. In: II Fórum do Curso de Mestrado em Enfermagem com Especialização em Saúde Mental e Psiquiatria. Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, 2011.

FINO, C. N. Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, 2001, p. 273-291.

FIORINI, M. L. S.; MARLI NABEIRO, M. Treinamento de Colegas Tutores como auxílio à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. **Revista Adapta**, v. 9, n. 1, 2013, p. 13-18.

FRISON, L. M. B. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, 2012, pp. 217-240.

GONÇALVES, T. M.; RIBEIRO, I. DA S. Aprendizagem cooperativa e Tutoria de pares entre crianças e adolescentes na escola. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 12, n. 2, 2008, p. 295-314.

MANTOAN, M. T. E. **Qualidade e inclusão no ensino médio: o que a diferença faz?** Diversa: educação inclusiva na prática, 2015. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/qualidade-einclusao-no-ensino-medio-o-que-a-diferenca-faz/>. Acesso em: 06 mar. 2020.



MARQUES, C. M. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020, p. 1-18.

NASCIMENTO, L. F. do. **Efeitos da Tutoria nas aulas de educação física inclusiva**. Especialização [Educação Física Na Educação Básica]. Universidade Estadual de Londrina. 2016.

PEREIRA, H. M. C. **O impacto da Tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral**. Dissertação [Mestrado em Educação Especial]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. 2018.

SANTOS, T. B. dos. **Efeito da Tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física**. Dissertação [Mestrado em Educação Especial]. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs), 2018.

SANTROCK, J. W. **Psicologia educacional**. 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHERER, R. P. ; GRÄFF, P. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n.2, 2017, p. 376 – 400.

SCHULLER, J. A. de P. *et al.* Tutoria nas aulas de educação física inclusiva: uma revisão sistemática. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 3, 2016, p. 250-256.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo (SP): Cortez, 2016.

SOUZA, J. O. V. de; VAN MUNSTER, M. de A.; LEIBERMAN, L.; COSTA, M. da P. RESENDE da. Programa de formação de colegas tutores: a Tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, 2017, p. 373-394.

TREINTA, F. T.; FARIAS FILHO, J. R.; SANT'ANNA, A. P. ; RABELO, L. M. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, p. 508-520, 2014.

VELA, F. M. M. Programa de tutoria especializada de atención a la diversidad: estudiantes con discapacidad. **Tendências Pedagógicas**, n. 30, 2017, p. 301-327.

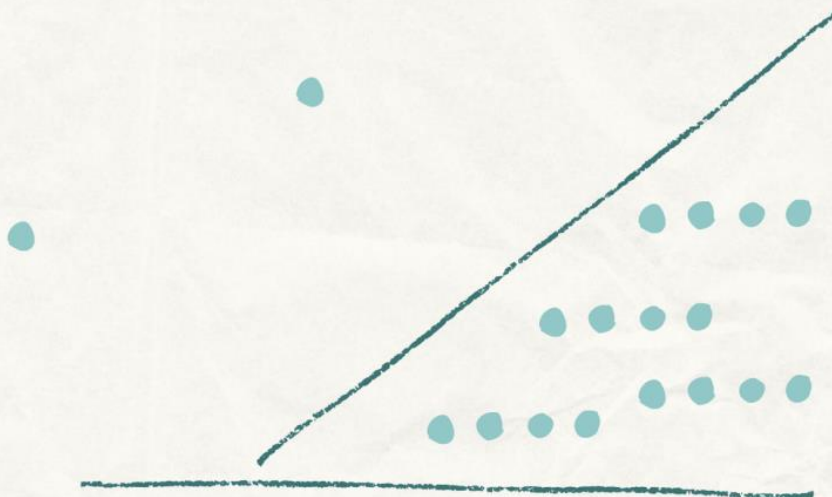


“Português é difícil para surdos”:  
Como lidar com os discursos de impossibilidade  
da língua outra?

*Viviane Barbosa Caldeira Damacena*  
*Angélica Rodrigues Gonçalves*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.2](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.2)



## Introdução

O ensino de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos vem se tornando alvo de pesquisas. A atual legislação brasileira norteia as metodologias de ensino de Português L2<sup>1</sup> com estratégias de ensino-aprendizagem que consideram como língua base a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Bakhtin (1976), ao considerar a língua como uma prática social, estabelece que, para a produção do discurso, é necessário considerar seus interlocutores e o significado que tal discurso apresenta. Sendo assim, ao se ensinar língua portuguesa ao aluno surdo, é necessário visar o uso da língua como prática social, na sua forma real e utilizando gêneros textuais variados, proporcionando, assim, que o aluno tenha a possibilidade de interação com a língua alvo, o que corrobora com o desenvolvimento linguístico tanto na sua língua materna quanto da língua portuguesa como segunda língua.

As análises foram embasadas em Orlandi (2001); Cazarin (2006); Bakhtin (1976); Hashiguti (2017); Benveniste (2014); Quadros (1997); Moita Lopes (2008); entre outros autores *experts* nas suas respectivas áreas para a abordagem dada ao trabalho.

Ao longo do texto aqui apresentado, estaremos refletindo um pouco sobre a importância de se olhar o sujeito, a história e o contexto sociocultural onde este se encontra, antes de pensarmos em metodologias de ensino para alunos surdos. Não podemos fechar os olhos para o indivíduo e tudo que o constitui como pessoa, antes de planejarmos o ensino de línguas. Neste trabalho estaremos passeando sobre o imaginário da pessoa surda ao falar sobre primeira língua - L1 e segunda língua L2, sobre língua materna e a outra língua.

A pessoa surda tem uma história de luta e sofrimento que ecoa no imaginário social da comunidade surda<sup>2</sup>. Em princípio, a exclusão total, a aversão social pelo que não era “normal”, depois as várias tentativas de integração social, muitas vezes fracassada. Mais a frente no tempo, proibição do uso de sinais para a escolarização e anos de repressão à língua de sinais. Não é difícil encontrar publicações que

---

1 A L2 é a aquisição de uma língua escrita que representa a oral-auditiva.

2 Por comunidade surda entendemos o grupo de surdos e ouvintes, usuários da Libras, que utilizam essa língua para interação e comunicação e todos os valores e convenções a ela associados e compartilhados.



exemplifiquem a trajetória da pessoa surda até os dias atuais<sup>3</sup>. No momento em que vivemos, os surdos têm conquistado parte do espaço que os pertence. Foram movimentos sociais, criações de leis específicas e gerais, uma gama de passos que já foram dados. Não é estranho pensar que a língua portuguesa, mesmo que escrita, possa ser uma ameaça a tudo que já avançaram.

Apresentaremos aqui como essa questão se apresenta para diferentes surdos, de diferentes idades, escolaridades e pensamentos, mas, sempre identificamos traços de uma inquietação ao falar da língua outra, da que ameaça a zona de conforto, ameaça a língua conquistada com tanta dificuldade e sofrimento, a língua de sinais. Não há nesse trabalho nenhuma intenção de quantificar mais ou menos importância para uma ou outra língua, tão pouco criticar as visões dos convidados quanto a uma ou outra língua. Tão somente, tentamos mostrar a importância e necessidade de se entender a delicada relação entre as duas línguas no imaginário desses sujeitos. O professor necessita considerar essa relação para planejar suas estratégias de ensino de línguas para alunos surdos, seja L1 ou L2. Não podemos negar a marca que essas línguas trazem para a comunidade surda.

## **Fundamentação teórica**

Ao realizar a análise do discurso da pessoa surda em relação à língua portuguesa, consideramos não apenas o discurso escrito, mas também a memória social, implícita em todos os discursos, postura, valores demonstrados, assumindo que

[...] discurso deve ser analisado a partir da rede de memória e do trajeto social em que tem origem, mas que é preciso considerar a possibilidade de (des)estruturação e (re)estruturação dessa rede e desse trajeto (CAZARIN, 2006, p. 301).

Essa memória social nos remete à relação do surdo com a língua oral, ao passarem pela filosofia educacional do Oralismo<sup>4</sup>, em

---

3 Um exemplo de publicação que conta a história da educação dos surdos no Brasil pode ser lida no link: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)

4 O oralismo é um método de ensino de pessoas surdas que prioriza a fala para a aprendizagem desses sujeitos. Foi muito difundida e aplicada no mundo todo, mas surtiu poucos resultados de sucesso para os alunos surdos submetidos a



que eram "obrigados" a ignorar sua língua de sinais e utilizar apenas a língua oral, sendo privados de sua cultura e sua identidade (CAPOVILLA, 2000). Tal preconceito com a língua de sinais, que até os dias atuais podemos perceber, ainda existe, transfere, para o surdo, certa resistência ao aprender a língua oral, que he foi imposta de forma tão arbitrária, mesmo que na modalidade escrita da língua. Orlandi (2001) diz que:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensado em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (p. 31).

Além da memória discursiva, a resistência do surdo com a língua portuguesa também aparece quando falamos nas diferenças linguísticas entre as duas línguas, a sinalizada e a oral. A língua oral, para o surdo, é ofertada apenas na modalidade escrita, sendo considerada como segunda língua, o que faz com que as metodologias e estratégias de ensino sejam relacionadas a essa modalidade. Assim, a pessoa surda, ao utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita, muitas vezes não a utiliza de forma natural, necessitando de esforço que, normalmente, só seriam necessários em situações mais complexas.

Nas relações do dia a dia, fazemos um uso (quase) automático da linguagem (por ex., em situações informais como em conversas com amigos, familiares, etc.), mas em situações mais complexas (como em entrevista para trabalho, em uma conferência, falando com uma autoridade) exercer, dominar a linguagem é uma atividade trabalhosa, pois exige esforço, o desenvolvimento de um conhecimento linguístico e de conhecimentos extralinguísticos. Isto é, não basta saber a gramática da língua, mas tenho de saber também quem é a pessoa com quem falo ou a quem escrevo, tenho de ajustar a minha linguagem à situação em que estou

---

ela. Hoje, essa prática é considerada na maioria das literaturas da área como inadequada para o efetivo desenvolvimento dos alunos surdos. (LACERDA, 2011)



falando, ao contexto em que o discurso está sendo produzido. (BRANDÃO, 2017, p. 02)

Essa necessidade de domínio linguístico para que se possa utilizar a linguagem escrita faz com que praticamente todas as situações enfrentadas pelo surdo sejam complexas, fazendo com que ele precise de um esforço maior ao utilizar a língua oral na modalidade escrita, já que sua língua materna é a língua de sinais, sendo nessa o seu uso automático. Por essa razão necessitamos nos ater ao dito e ao não-dito apresentado pela pessoa surda. Esses dizeres e não-dizeres nos traz o que mais precisamos aprender sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Orlandi (2001) vai nos explicar que:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2001, p. 32).

Dessa forma, podemos entender a dificuldade da pessoa surda em se relacionar com a língua portuguesa. Muitas vezes, dizer que sabe o português, que escreve em português ou que gosta do português é o mesmo que dizer que não precisa da Libras. E verdadeiramente, o é sim, se pensarmos que o sistema de ensino como um todo preferiria que o surdo usasse apenas a língua portuguesa, até mesmo, fazendo pressão para que assim seja.

A trajetória de luta para garantir o direito a sua língua, a Libras, a adentrar os espaços de direito usando a língua de sinais, para conseguir respeito frente à sociedade, criou uma marca na comunidade surda, marca essa que afasta a língua portuguesa. Não obstante que os alunos surdos tenham mesmo dificuldade de aprender a língua portuguesa escrita, nem mesmo esquecendo que, as instituições de ensino não possuem recursos adequados para um bom aprendizado de português como L2. Todavia, existe um “mas” nos discursos que demonstram que mesmo que tudo fosse, no processo de escolarização, como se deve ser, ainda assim, aprender uma L2 seria algo complexo no imaginário dessas pessoas.

Hashiguti (2017) vai nos dizer que é preciso flexibilidade e maleabilidade psíquica e corporal (REVUZ, 1998), e algum distanciamento da língua materna para entrar na região de possíveis significados da língua estrangeira e incorporá-la (HASHIGUTI, 2017).



Por essa razão, necessitamos olhar para a história e o contexto social para identificar marcas que possam interferir nessa imersão no aprendizado de outra língua e entender que é um movimento complexo e muitas vezes doloroso. É preciso ser menos “um”, menos “eu” para entender o “outro”. Esse movimento é algo que o surdo muitas vezes não pode fazer, não pode se desligar da língua de afeto para, mais uma vez, estar em contato com essa língua outra, que foi, por tanto tempo, a língua imposta.

Para Orlandi (2001), na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formulações imaginárias (ORLANDI, 2001). Neste trabalho procuramos mostrar um pouquinho desse imaginário, algumas vezes representado pelo silêncio, quando o surdo prefere não responder a questionamentos dessa natureza, pelo falar em Libras sobre o português, porque a língua materna precisa estar presente, ou com as respostas em língua portuguesa, mesmo que não exatamente como a norma padrão pede, mas para dizer que é possível escrever em português e dizer nessa língua que Libras é tão importante quanto qualquer outra língua.

No capítulo a seguir, será possível conhecer nossos convidados, pessoas surdas que nos propiciaram a possibilidade de dialogar sobre a análise do discurso de pessoas surdas quanto ao aprendizado de língua portuguesa e sobre como conduzimos nossas análises.

## **Metodologia**

Para a análise do material apresentado, foram criados três grupos com surdos no WhatsApp, com 6 pessoas em cada, escolhidos de acordo com a formação acadêmica de cada um deles. No grupo 1, convidamos surdos matriculados no ensino regular em uma escola estadual inclusiva, no grupo 2, os surdos fazem parte da Comunidade Surda, com diversas escolaridades, mas que não estão em idade regular de escolarização e no grupo 3, surdos que possuem uma formação acadêmica, não apenas na área da educação, mas em diversas áreas.

A fim de colhermos os dados necessários para este trabalho, elaboramos perguntas sobre a temática proposta. Os convidados ficaram livres para responder ou não as perguntas, e quantas tivessem interesse. As perguntas foram feitas uma única vez, com o objetivo de



não pressionar os convidados. Foram realizadas três perguntas, tanto em Libras quanto em língua portuguesa, sendo:

1. Qual língua você acha mais importante, o português ou a Libras?
2. O que você acha da língua portuguesa?
3. Você quer fazer alguma faculdade? Qual?

As respostas nos grupos foram dadas tanto em Libras quanto em língua portuguesa escrita, porém, para realizarmos a análise, consideraremos apenas as respostas escritas, devido ao objetivo do trabalho, que é analisar o discurso da pessoa surda em relação à língua portuguesa escrita.

No grupo 1 obtivemos duas respostas em língua de sinais e três respostas em língua portuguesa. No grupo 2, obtivemos apenas uma única resposta em língua portuguesa e nenhuma em língua de sinais. Já no grupo 3 foram três respostas em língua portuguesa e três em língua de sinais.

Gráfico 1 - Quantificação das respostas do grupo 1.



Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

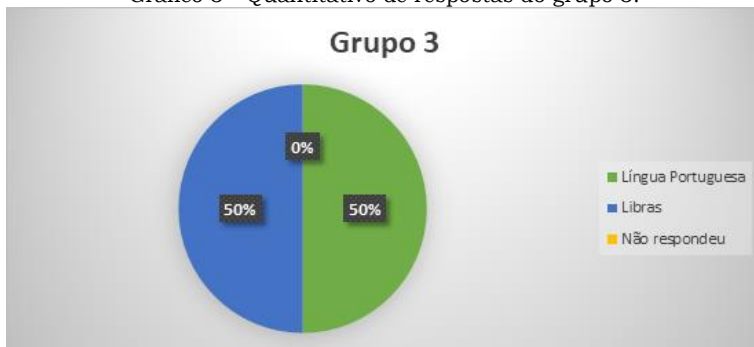


Gráfico 2 - Quantitativo de respostas do grupo 2.



Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

Gráfico 3 - Quantitativo de respostas do grupo 3.



Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

A seguir, iremos analisar os discursos referentes aos três grupos, considerando, principalmente, a visão dos surdos em relação tanto à Libras quanto à Língua Portuguesa escrita, considerando a importância de ambas nesse imaginário criado pelos surdos quanto às línguas que utiliza. As análises dos textos serão feitas de forma individual e por grupo, transcrevendo-os. Os nomes serão mudados a fim de preservar os participantes da pesquisa. Os textos serão transcritos na íntegra, sem correções ou alterações na ortografia ou mesmo na coesão e coerência dos discursos. Desconsideraremos as análises em relação à estrutura gramatical da língua portuguesa, mas também analisaremos o não-dito por detrás do dito, como conceitua Orlandi (2001). Não há um foco de crítica pura no nosso estudo, mas sim uma reflexão sobre a relação do surdo com as línguas que o rodeiam. Essa reflexão tem cunho de colaboração para a área de ensino-aprendizagem e não de mera correção de um texto.



## Discussões

Como já foi explicitado anteriormente, iremos analisar apenas as respostas enviadas em língua portuguesa escrita. O discurso escrito já demonstra a relação do surdo com a língua portuguesa ao mostrar sua preferência ao escolher essa língua para a resposta. Apesar de a Libras ser a língua materna do surdo e sua língua de escolha na maioria das interações, ao escolherem a língua portuguesa escrita para a interação em um grupo de WhatsApp, demonstram certa aceitação da língua, pois, de acordo com Cazarin (2006) "a materialização da língua pressupõe um sujeito que enuncia não na sua individualidade, e sim afetado pelo inconsciente e pela ideologia." (CAZARIN, 2006, p. 300), por isso a consideração da memória social nas análises realizadas.

O grupo 1 foi formado por surdos de diversas idades, que estão matriculados no ensino regular em uma escola estadual na cidade de Uberaba/MG, todos eles no Ensino Médio. Os participantes desse grupo apresentam domínio em Libras, apesar de ainda estarem desenvolvendo a língua, e estão em fase de construção do conhecimento em relação à língua portuguesa escrita. Dos seis integrantes do grupo, apenas três responderam em língua portuguesa escrita, enquanto dois responderam com vídeos em Libras e um não respondeu.

### Quadro 1 - Respostas enviadas pela convidada Miriam - grupo 1.

*Olá, tudo bem com vocês!?*

*Minha opinião:*

- 1. Dois porque é importante saber 1 língua principal depois 2 língua portuguesa muito mais que o português importante aprender as palavras também aprender em Libras foi é diferente.*
- 2. Acho que muito importante em português eu sei muito é difícil foi fácil, o maior usar em Libras. É muito importante usar o português porque precisa aprender as palavras e isso foi comunicado socialmente se as pessoas não saber em Libras então existe uma escreveu em português.*
- 3. Não sei escolher uma faculdade.*

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

A Miriam considera que tanto a Libras quanto a língua portuguesa são importantes para a comunicação, porém ela considera que aprender a língua portuguesa é apenas aprender palavras, desconsiderando a estrutura da língua, porém reconhecendo seu uso social, demonstrando, assim, que ainda está em desenvolvimento em relação à língua portuguesa escrita. Observamos, também, que ela não sabe se fará alguma faculdade, focando apenas em terminar o ensino médio e sem perspectiva de futuro acadêmico. Miriam usa termos e



expressões que demonstram sua preocupação com o entendimento de que Libras é importante para o surdo. Dizeres como “língua principal” e “muito mais importante” mostram que ela sabe que português é importante, mas não se esqueça que Libras também é. Quase nos diz que a Libras não pode concorrer com o português, mas que são igualmente importantes.

Quadro 2 - Respostas enviadas pelo convidado Marcelo - grupo 1.

1. *É uma língua como qualquer outra, mais importante ler é português. Pq se ouvir como fala é responde também messenger, é por isso. Mas também ouvir precisa mais é em Libras. Essa é surdo precisa mais é estudar para português não é fácil, é muito difícil. Porque palavras é novo tem tipo.*
2. *É uma língua muito importante, contribui para nossa coesão, união e coesão entre os falantes da mesma. Também já é um instrumento de trabalho vária organização ?? Eu achei fazer é errado*
3. *Eu fazer é faculdade... mas não sei, vou pensa hehehe*

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

Marcelo considera que a língua portuguesa importante, apesar de difícil, porém ele aparenta ter procurado as respostas na internet ao falar de “coesão e união entre os falantes da mesma”. Ele também demonstra ainda estar desenvolvendo seu aprendizado em língua portuguesa, tendo uma presença constante da interlíngua em seu texto escrito. Em relação à universidade, assim como Miriam, ainda não consegue se ver em um curso superior, apesar de já estar finalizando o Ensino Médio. Mas, assim como a convidada anterior, Marcelo também faz uma exclamação sobre a importância da Libras, mesmo que uma das perguntas seja direcionada para a sua opinião sobre a língua portuguesa.

Quadro 3 - Respostas enviadas pela convidada Carla - grupo 1.

1. *Qual língua você acha mais importante, o português ou a Libras?*  
*Os dois por eu importante na minha vida porque motivo quando eu vejo palavras eu guardo com o sinal*
2. *O que você acha da língua portuguesa?*  
*Um pouco difícil pra mim por que tenho treino muito muito*
3. *Você quer fazer alguma faculdade? Qual?*  
*Sim de professora de Libras para crianças ou veterinária.*

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

Carla foi a que respondeu de forma mais coerente às perguntas, demonstrando um domínio maior na língua portuguesa. Apesar de considerar a língua escrita difícil, ela considera importante tanto a sua L1 quanto a sua L2, mesmo tendo, assim como os outros convidados,



uma relação entre as duas línguas apenas de sinal/palavra. Foi a única do grupo 1 que vislumbra um futuro acadêmico, com primeira opção para ensino de Libras.

De um modo geral, os integrantes do grupo 1 reconhecem a importância tanto da língua portuguesa quanto da Libras, consideram difícil e relacionam as duas línguas como palavra x sinal, desconsiderando a estrutura da língua escrita. Com exceção de Carla, nenhum outro planeja e/ou procura um futuro acadêmico e, mais que isso, tem como primeira opção a licenciatura em Libras, ou seja, tem conhecimento dessa profissão e a almeja.

O grupo 2 foi composto por membros da Comunidade Surda, participantes da Associação dos Surdos de Uberaba – ASU. Foram convidados os membros mais ativos da Comunidade, sem escolha de faixa etária ou escolaridade. São fluentes em Língua Brasileira de Sinais e seu conhecimento em língua portuguesa ainda está em desenvolvimento, pois evitam ao máximo ter que utilizá-la. Desse grupo, apenas uma pessoa respondeu em língua portuguesa escrita enquanto que os outros integrantes não responderam.

#### Quadro 4 - Respostas enviadas pela convidada Renata - grupo 2.

1. *A minha opinião é mais importante é Libras*
2. *Eu acho é muito bom a língua de português as vezes nao conheço as letras e muitas gente me explicar o que é isso mas foi bom aprender de portugues que é muito importante*
3. *Fazer a faculdade eu gostaria mas agora pra mim não dá por causa da idade e gostaria ajudar os surdos melhoraria de portugues*

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

Renata considera a Libras como a língua mais importante, desconsiderando a língua portuguesa, apesar de assumir que é importante aprender a língua escrita e fazer uma autorreflexão sobre ela não conhecer muito bem as palavras. Não cursou um curso superior, mas disse que gostaria de ter feito para poder ajudar os surdos a melhorar na língua portuguesa. No seu texto, percebemos a presença constante da interlíngua, o que mostra que seu conhecimento na língua portuguesa escrita ainda está em desenvolvimento.

No grupo 2, o fato de obtermos apenas uma resposta já nos mostra que a Comunidade Surda apresenta certa resistência em relação à língua portuguesa escrita, se negando, até mesmo, a falar sobre ela.

No grupo 3, os participantes fazem parte da comunidade acadêmica, com ensino superior em diversas áreas. Todos apresentam



fluência em Libras e domínio em língua portuguesa escrita como segunda língua. Cinco, dos seis participantes do grupo são oralizados, porém apenas três escolheram responder em língua portuguesa, enquanto dois responderam em Libras e apenas um não se manifestou.

Quadro 5 - Respostas enviadas pela convidada Carolina - grupo 3.

*Oi boa noite*  
*1. A Libras é importante para o surdo ter uma comunicação e entendimento do mundo melhor com os outros surdos e as pessoas que dominam a Língua.*  
*2. O português é a língua brasileira que tbm é importante para que tenha a comunicação escrita com o todo. O português é muito difícil tbm, mas é necessário estudar cada vez mais para que o vocabulário fique melhor e eu possa conhecer novas palavras*  
*3. Tenho 2 faculdades e estou cursando pós graduação em Libras*

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

Carolina considera as duas línguas importantes, porém, em seu discurso, percebemos que considera, implicitamente, a Libras como mais importante. Ela considera a língua portuguesa difícil, apesar de demonstrar domínio na língua, sem a presença da interlíngua.

Quadro 6 - Respostas enviadas pela convidada Fernanda - grupo 3.

*1. Qual língua você acha mais importante, o português ou a Libras?*  
*As 2 línguas são muito importantes.*  
*Eu aprendi primeiro o português e aprendi Libras com 17 anos e não tinha contato surdos e só com 24 anos que me tornei fluente por entrar para trabalhar na escola para surdos e comecei a ter contato com surdos. Sinto que a Libras mais segura para pois não perco nada de conhecimento. Já a língua FALADA perco conhecimento mas com língua ESCRITA me ajuda a ter mais conhecimento com novas palavras.*  
*2. O que você acha da língua portuguesa?*  
*Muito Importante ter conhecimento do português pois qualquer lugar tem português, exemplo nos estudos da faculdade, televisão legendado, netflix, internet, supermercado, outdoor, revistas, remédios, etc..*  
*Mas tem hora que travo de escrever no artigo ou um texto enorme pois precisa do português correto e palavras certas. Sei que na cabeça tem muitas informações mas na hora de escrever e travo.*  
*3. Você quer fazer alguma faculdade? Qual?*  
*Já sou formada em Pedagogia Especial e Letras Libras, também tenho 2 pós graduações*

Fonte: Elaborada pelas autoras em 2020.

Fernanda, apesar de surda, foi alfabetizada, primeiro, em língua portuguesa, tendo contato com a Libras apenas no final da adolescência e no começo da vida adulta, sendo oralizada através de inúmeras



consultas com fonoaudiólogo. Ela considera ambas as línguas importantes, porém assume preferir se comunicar com a Libras, já que perde informações com a língua oral, porém reconhece a importância da língua portuguesa escrita que, de acordo com ela, está presente no dia a dia, inclusive no lazer e nos estudos. Fernanda diz que, apesar de ter o conhecimento em Libras, muitas vezes não consegue transcrever para o português escrito. Sua formação acadêmica é toda voltada para a área da Educação.

Quadro 7 - Respostas enviadas pelo convidado Renato - grupo 3.

1. *Dois idiomas são mais importantes, porém, com Libras, que sinto mais seguro.*
2. *Acho importante a entender as escritas o que está acontecendo na sociedade, conhecimento para informações do Brasil por língua dele e comunicar com pessoas ouvintes, que não sabem Libras.*
3. *Já estou formado em Eng. Civil, Matemática, Letras Libras e Pós Graduação. Estou pensando em fazer mestrado ainda.*

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2020.

Já Renato, se sentir mais seguro ao se comunicar com a Libras e, reconhece a importância da língua portuguesa escrita, percebendo a sua necessidade para se comunicar com pessoas ouvintes e até mesmo para estarem informados com o que acontece na sociedade, já que todas as informações são repassadas em língua portuguesa. Apesar de ter sua primeira formação em engenharia civil, suas outras formações foram voltadas para a área da Educação.

Em uma visão geral, percebemos que os integrantes do grupo 3 são mais conscientes em relação à língua portuguesa escrita, reconhecendo a sua importância e a necessidade do seu aprendizado, já que a maioria das informações sociais estão em língua portuguesa, além da necessidade do uso da mesma ao se integrar na comunidade acadêmica, com escrita e leitura de artigos e textos acadêmicos.

Nas falas dos convidados temos os discursos “O português é muito difícil também”, “Um pouco difícil pra mim por que tenho treino muito muito”, “Essa é surdo precisa mais é estudar para português não é fácil, é muito difícil.”, “Acho que muito importante em português eu sei muito é difícil”. Essas frases nos motivaram a tratar dessa temática. Vez ou outra, a comunidade surda nos diz que “português é difícil para surdo”, não obstante que seja mesmo, nem que o português não seja difícil para todos que se submeter a aprendê-lo, como L1 ou L2. Mas o discurso da dificuldade nos leva a pensar além da dificuldade material de aprender uma língua, e sim, nos coloca para pensar que essa dificuldade é diferente da dificuldade de um ouvinte que aprende uma



segunda língua. Há um histórico representado nessas falas que precisa ser ouvido.

## **Considerações finais**

Percebemos que existe uma resistência das pessoas surdas que utilizam Libras, que participam da comunidade surda, para falar sobre a língua portuguesa, sobre sua importância. Admitir que a língua portuguesa é importante é um risco para uma comunidade que conseguiu a pouco o direito de usar sua língua materna, que não é a língua da qual se fala. Essa língua, ao contrário, representa a língua impositiva, a que se lutou contra por tanto tempo. É visível que todos entendem a importância de aprender a língua escrita, o português, mas a resistência não deixa de existir por isso.

O grupo 2, com pessoas que em muito participaram ativamente dessas lutas e entaves sociais, não quiseram opinar. Falar da língua outra é algo difícil ainda, ou desmotivador e desinteressante. A única convidada que respondeu demonstrou que gostaria de participar mais de ambientes de aprendizado, mas a língua foi a barreira que a deteve. O desejo de cursar uma faculdade existe, acreditamos que a competência também, mas o uso da língua majoritária seria indispensável para tal.

O grupo 1 foi bem dividido, com vários comportamentos discursivos, mas uma marca forte dos estudantes é reconhecer que a língua portuguesa é difícil sim para a pessoa surda e que a língua materna é tão importante quanto à outra, senão mais. Algo tem sido construído no imaginário desses estudantes, algo inconsciente que alerta para o cuidado de aceitar a língua outra e, talvez, desconstruir uma gama de vitórias alcançadas pela comunidade surda.

O grupo 3 foi mais dividido quanto à modalidade da resposta, metade escolheu responder em Libras, o que, para nós demonstra a segurança em afirmar a língua mãe. De dizer que sabe português usando a língua de sinais, dando, dessa forma, valor a Libras, como sua língua. Mesmo os convidados que responderam em português demonstraram segurança ao falar. Independente de escrever certo ou errado, dentro dos padrões da norma culta ou não, precisam dizer quantas faculdades fizeram, quantas pós-graduações. Essa discursividade nos apresenta o entendimento de que o português, da forma que eles sabem, foi o suficiente para ter um curso superior e, fácil ou difícil, eles chegaram lá, conquistaram seus espaços profissionais.



Concluímos, ao fim deste trabalho, que os alunos surdos, para além das dificuldades normalmente apresentadas nos diversos textos sobre a temática, apresentam resistência em relação à língua portuguesa, principalmente devido às diferenças gramaticais entre as duas línguas. Uma aculturação de medo e aversão, algo que vai além das dificuldades dos professores em relação às metodologias adotadas ao ensinar a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Entendemos, com essas reflexões e análises, a necessidade de entender e trabalhar esses fatores de interferência para o efetivo aprendizado de língua portuguesa por alunos surdos, mediações que possam superar a ideia de que português não pode ser aprendido e de que esse concorre com aquele. Vale lembrar ainda, a importância de pesquisas que visem uma aproximação da comunidade surda e a língua portuguesa, ensinada como segunda língua. “Português é difícil para surdo”, não só porque aprender uma segunda língua seja difícil, mas também porque a comunidade surda tem toda uma memória, uma história que ecoa nos discursos das pessoas surdas que usam a Libras, que lutam por um espaço de direito, que se compadecem de outros surdos que não tiveram a oportunidade de aprender a Língua querida, a Língua Materna, “Materna”, não de primeira, porque muitas vezes não o é, mas de Mãe, de acolhedora, de Libras, com L maiúsculo.

## Referências

- BRANDÃO, H. H. N. **Analisando o discurso**. Museu da língua portuguesa. Estação da Luz. 2017. p. 28.
- CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.
- CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n.2. 2006, p. 299-313.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: Princípios & Procedimentos. Editora Pontes. 2001, p. 100.
- HASHIGUTI, S. T. (2017). Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n.1, p. 213- 233, 2017.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Noções básicas de língua portuguesa como segunda língua**. Brasília, DF: MEC, 2011.



ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, n. 1, p. 9-13, 2005.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 128p.

RIBEIRO, T.; SANTOS, E. S. M. dos; FURTADO, L. A. R. Reflexões Sobre Leitura e Escrita na Educação Bilíngue de Surdos. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Org.). **Leitura e Escrita na Educação de Surdos**: das Políticas às Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em Perspectivas Sócio-Histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Liuz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. cap. 11, p. 253-276.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade** – Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Fapesp, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras, 1998b. p. 231-261.

SILVA, M. P. M. **A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo**. 3. edição, São Paulo: Editora Plexus, 2001.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

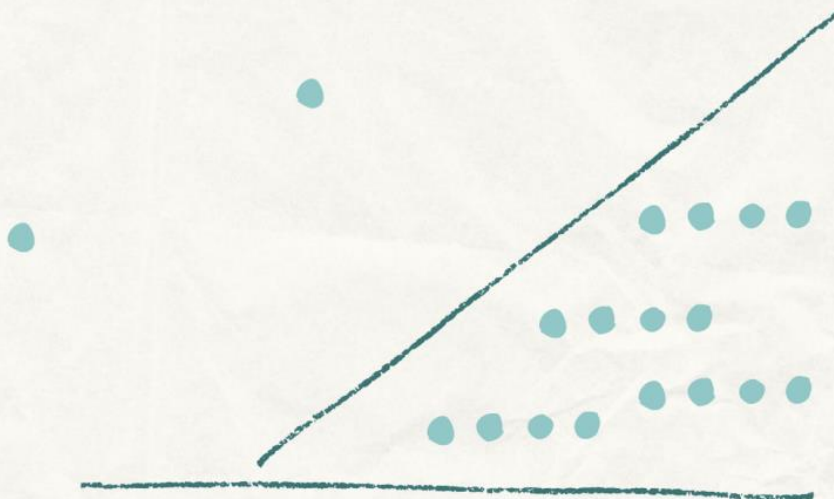


Relato de experiência: plano de ação para alunos  
com necessidades específicas nos cursos do IFPB,  
Campus Cajazeiras

*Édipo Adriano Santos de Medeiros*  
*Luciene do Carmo Santos*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.3](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.3)



## Educação Inclusiva: desafios

A Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica que constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008, n.p.).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008, n.p.).

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão diz que

Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos (BRASIL, 2008, n.p.).

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada (BRASIL, 2015, p 9).

Ainda que mudanças sejam realizadas para a adequação e desenvolvimento de tais atividades que beneficiem a todos, contudo é necessário administrar o tempo e pensar nas estratégias que melhorem o processo de aprendizado em situações ocasionais decorrentes de



imprevistos econômicos, causas naturais ou questões que envolvam doenças contagiosas.

Para Hronec (1994) as medidas de desempenho para serem eficientes precisam ser de simples entendimento a toda organização, coerentes com as atividades que se propõe a medir, úteis e de fácil implementação, pois além de informar à organização sobre a estratégia da direção, também têm como objetivo instruir todos os envolvidos sobre seu desempenho; e resultados, controle e melhoria dos processos.

Portanto, neste capítulo mostraremos a elaboração de um plano de ação a partir de observações e situações anteriormente vivenciadas entre alunos, monitores, professores, e profissionais que atuam no Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/ *Campus Cajazeiras*}, e aplicá-las durante o quadro atual que se encontra a educação no Brasil em meio à pandemia do Covid-19.

## **Construindo o Modelo Educacional e o Plano de Ação**

Através de reuniões realizadas com a equipe de apoio do NAPNE junto a Coordenação Pedagógica do IFPB/ *Campus Cajazeiras* no período de Abril à Julho do corrente ano, emergiram ações e atividades baseadas no que já vinha sendo realizado para atender os alunos. Essas reuniões e todas as atividades resultaram na elaboração do Plano de Ação (PA) para atender alunos com necessidades específicas que estão inseridas no Modelo Educacional (ME) para o retorno gradual das atividades.

## **O Modelo Educacional**

O Modelo Educacional sugerido tem a finalidade de atender alunos dos cursos de graduação e alunos do integrado. Ele está dividido em três períodos: ensino não presencial, ensino híbrido e ensino presencial. Esses períodos são constituídos por seis fases:

- 1ª Fase – Diagnóstico, planejamento e orientações;
- 2ª Fase – Ambientação dos estudantes;
- 3ª Fase – Início da oferta do currículo de forma não presencial;
- 4ª Fase – Início gradual das atividades acadêmicas presenciais;



5ª Fase – Implementação gradual da oferta curricular de forma presencial;

6ª Fase – Consolidação do Ensino Híbrido.

Depois de determinar o que seria feito durante as 6 fases do ME partimos para os atendimentos específicos, alunos que precisam de acompanhamento, de adaptações em atividades e avaliações, do entendimento sobre como o ME poderia atuar de forma a integrar e incluir todos os discentes e como dar continuidade as monitorias.

## **O Plano de Ação**

A partir desses questionamentos o Plano de Ação (PA) é elaborado com a finalidade de pensar e executar ações que possibilitem o tratamento necessário e mais adequado para as diferentes deficiências que são atendidas pelo NAPNE, sendo elas: visual, auditiva, intelectual e física. Ele consiste na atuação da equipe do NAPNE e dos colaboradores que irão trabalhar de forma remota propondo estratégias e mecanismos que possibilitem o entendimento nas aulas e reforço, posteriormente nas disciplinas que os discentes encontrarem dificuldades e possuir monitoria. Portanto realizamos alguns empreendimentos, como:

- Atendimentos virtuais podendo acontecer fracionado e em mais de um dia na semana;
- As disciplinas ofertadas podem ser reduzidas mediante solicitação e reunião com a comissão responsável pelo processo;
- As adaptações de materiais de estudos devem passar com antecedência pela equipe do NAPNE para serem analisadas;
- A realização e entrega das atividades devem ser flexíveis e/ou fracionadas dependendo do conteúdo abordado e das limitações do discente;
- As avaliações dependem do que for discutido na comissão de organização do Modelo Educacional durante o ensino híbrido, tendo em vista que as atividades e avaliações realizadas com os alunos aconteciam em acompanhamento de um monitor e professor.
- A produção de vídeo com conteúdo informativo e de acolhimento dos alunos;



- Utilização de redes sociais para interação, facilitação de agendamento e realização de atividades, bem como o acompanhamento da equipe multidisciplinar e dos professores para com os alunos;
- E a criação de uma agenda eletrônica com informações de atendimentos realizados para ser compartilhada entre os setores que acolhem os discentes: Coordenação de Assistência Estudantil (CAEST) e Coordenação Pedagógica (COPED).

### **Aulas remotas: o uso de plataformas digitais**

Com a implementação do ME as aulas remotas iniciaram, os professores e alunos puderam manter a interação modificando alguns dos horários que as disciplinas eram ofertadas e o formato de realização das atividades mantendo a rotina de aula, mas dessa vez em ambiente virtual.

As mudanças trouxeram certas dúvidas nos discentes que levantaram a seguinte questão: se é possível estudar de forma remota, por que o curso não se torna EaD? A resposta é simples. Não podemos considerar o ensino remoto uma modalidade de ensino porque por ser uma solução acessível e rápida, diferente da Educação a Distância (EaD) que possui metodologia estruturada para garantir o aprendizado à distância.

Seguindo o ME, vamos nos concentrar nas fases 1, 2 e 3. Primeiramente, os alunos precisariam de tempo para se acostumar com os horários das aulas e com a diferença no ensino por tela do computador ou celular. Esse foi um momento de extrema importância e sensibilidade por todas as partes envolvidas no processo o que permitiu perceber várias situações alarmantes, uma delas algo que pode parecer simples, mas existente, o fato de que alguns alunos não teriam acesso à internet em casa ou o sinal do celular não chega à sua região. Pensando nisso, o IFPB/*Campus* Cajazeiras criou o Auxílio Inclusão Digital, no qual os alunos contemplados recebem um determinado valor mensal durante quatro meses (podendo acumular) destinado exclusivamente para adquirir recursos ou serviços que possibilitem o acesso à internet.

Outra problemática foi para alunos que precisariam necessariamente ter aulas no laboratório. Como solucionar isso? As coordenações dos cursos integrados e superiores inicialmente optaram por não ofertar as disciplinas que precisariam do uso de laboratórios, a fim de permitir a garantia à saúde física dos alunos e a oferta da disciplina quando as aulas presenciais fossem retomadas. Entretanto,



dessa forma, os discentes seriam prejudicados por certas disciplinas serem pré-requisito para dar continuidade ao curso.

Contudo, a possibilidade da realização de atividades no laboratório não está totalmente descartada, tendo em vista, que as mesmas podem ser realizadas somente pelo professor e servirem de estudo de caso ou os alunos podem ser divididos por pequenos grupos e realizarem as práticas. A tomada de decisão sobre liberação de aula presencial passa por um comitê que avalia a possibilidade da aula ser realizada. Obviamente, todos os cuidados devem ser tomados. Inicialmente a direção do *campus* juntamente com o comitê descartam a possibilidade de qualquer atividade presencial na instituição, mesmo com todas as medidas de segurança estabelecidas.

Nos cursos integrados, as disciplinas foram reduzidas pela metade e executadas em dois semestres. Por exemplo, se no ensino regular o discente tinha 8 disciplinas no primeiro semestre, no ensino remoto ele estuda 4 disciplina no primeiro semestre e mais 4 disciplinas no segundo semestre. O envio de atividades e as avaliações são realizados através do sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas o *Google Classroom*. O professor realiza o login usando uma conta Gmail, cria uma turma, colocando nome, a sala e a disciplina correspondente. Todas as turmas e atividades ficam salvas numa seção nomeada “Mural”. Os alunos também precisam acessar usando uma conta Gmail. Na aba Atividades o professor pode criar atividades, atribuir e alterar pontuação, adicionar uma data de entrega e criar tópicos. Ele também consegue disponibilizar materiais que estão no *Google Drive*, em links no *YouTube* ou arquivos em PDF.

As atividades possuem um prazo maior para serem entregues e são realizadas em grupo do *Whatsapp* ou podem ser respondidas diretamente enviando ao professor através do *Google Classroom*. As avaliações funcionam de duas formas: com 1h de duração (proporcional ao tempo de aula da disciplina) ou fracionada, podendo se estender por mais de um dia. Alguns professores utilizam das atividades para atribuírem notas, enquanto outros conseguem elaborar avaliações de desempenho individual que normalmente são: resumo da aula, fichamentos, pesquisas sobre determinado tema e dissertar em uma lauda, listas de exercícios e resenhas críticas.

Além disso, na rede social *Instagram*, o IFPB/*Campus Cajazeiras* criou um perfil para gerar conteúdo informativo, tirar dúvidas e realizar *lives*, no qual professores e alunos interagem com assuntos da atualidade como: Postura Profissional na era digital;



Sociedade e natureza; Ciência, trabalho e sociedade; Ensino remoto e inclusão, entre outros.

## **Integrar e incluir**

Aos alunos que necessitam de adaptações nas suas atividades foi levado em consideração cada tipo de deficiência atendida pelo NAPNE e aquilo que não foi percebido durante a realização do PA pode ser visualizado durante o período de aulas remotas. Por exemplo, nas aulas, o ajuste da iluminação para visualização do slide, adaptação de contraste no quadro, utilização de fosco, configuração de slides que permita a ampliação adequada à necessidade do aluno. A realização, pelo próprio professor no momento de aula, de descrição dos elementos visuais relevantes para compreensão do conteúdo, indicação verbal dos elementos no quadro ou nos slides expostos.

Também foi cedido o empréstimo do notebook do NAPNE, lupas, o apoio de Ledor e Transcritor braile, Intérpretes de Libras, monitor em algumas disciplinas, psicopedagogo e acompanhamento semanal pela pedagogia. As monitorias são realizadas através do aplicativo de videoconferência Google Meet (ou *Hangouts Meet*), que permite videochamadas de até 24h de duração. O agendamento e realização das atividades são organizados pela equipe multidisciplinar composta pelo NAPNE, COPED e CAEST e são compartilhadas com os professores observações e informações inerentes ao processo de aprendizagem do aluno através da elaboração de uma matriz de competências e habilidades que mostram o desempenho do aluno.

## **Ensino regular x Ensino remoto**

A sala de aula, além de ser um espaço acolhedor e seguro que propicie aos educandos a sensação de bem-estar, deve ser pensada didaticamente a fim de se instrumentalizar organicamente situações de aprendizagem e desenvolvimento, que capacitem aos educandos compreender e expressar o mundo utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, artística, corporal etc.), à proporção que se reconheça o processo de ensino/aprendizagem como uma realidade multidimensional tanto cognitiva quanto afetiva (PEREIRA e VALE, 2010, p. 5). No ensino regular, o professor consegue utilizar muitos recursos didáticos em sala de aula. Mas



quando essa sala é virtual quais recursos podem ser utilizados? Como organizar atividades e preparar conteúdo que possibilitem a aprendizagem significativa? E para o aluno com limitações e/ou necessidades especiais precisa ser diferente? Como integrar e incluir esses alunos?

O Plano de Ação surgiu no sentido de trabalhar a favor dessa inclusão e integração das atividades propostas no Modelo Educacional elaborado através de comissão que visa atender a todos os alunos da instituição de ensino durante o período de ensino remoto. No contexto da integração Koscheck (2020, p. 5), nos afirma que “a educação acontecerá na medida em que os alunos com necessidades especiais, possam se adaptar aos recursos disponíveis na escola regular”.

Entretanto, a situação em estudo se trata de ensino remoto e com poucas alternativas de instrumentação. Salientando que o acesso à internet é condição primordial e a alternativa mais acessível e rápida para a funcionalidade do processo de aprendizagem nesse parâmetro.

De certo modo, o meio utilizado para proporcionar e dar continuidade as aulas é compatível e acessível em grande escala para o público inserido no contexto escolar. E para aqueles que não tinham acesso à internet uma das alternativas foi a criação de um auxílio Inclusão Digital que possibilitou a permanência e totalidade dos estudos.

É válido lembrar que professores e alunos tiveram que se adaptar as rotinas de trabalho e estudo respectivamente. E o uso de ferramentas e plataformas digitais possibilitou aos educadores o desenvolvimento de boas práticas dando continuidade ao contato com os educandos, através de aulas, palestras, fóruns temáticos e minicursos, tornando considerável uso das plataformas satisfatório. Nessa fase de adaptação a colaboração e a paciência de todos envolvidos foram de extrema importância. Para aqueles que já sabiam como funcionavam as plataformas foi-lhes instruído o papel de orientar os demais professores e alunos em formas de tutoriais de como baixar, por exemplo, o aplicativo Google *Classroom*, entrar na sala, como acessar e enviar atividades, como postar um material de estudo, o acesso as atividades já respondidas, fazer correções e o *feedback* dessas atividades.

Sabemos que nada se compara as aulas presenciais, mas no momento o que resta para as instituições de ensino é abraçar as



ferramentas possíveis e viáveis para aprimorar o melhor desempenho dos professores e conseguir levar ensino de qualidade para os alunos.

## **Referências**

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2008

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento Subsidiário. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2015.

HRONEC, S. M. **Sinais vitais**. São Paulo: Makron Books, 1994.

KOSCHECK, A. Escola integrativa: desafios da educação inclusiva. **Revista Gestão Universitária**, 2020.

PEREIRA, M. P. T., VALE, F. F. **Educação Integral e Integrada** – Novos Tempos, Espaços e Oportunidades Educativas. Universidade Federal do Amapá. 2010.

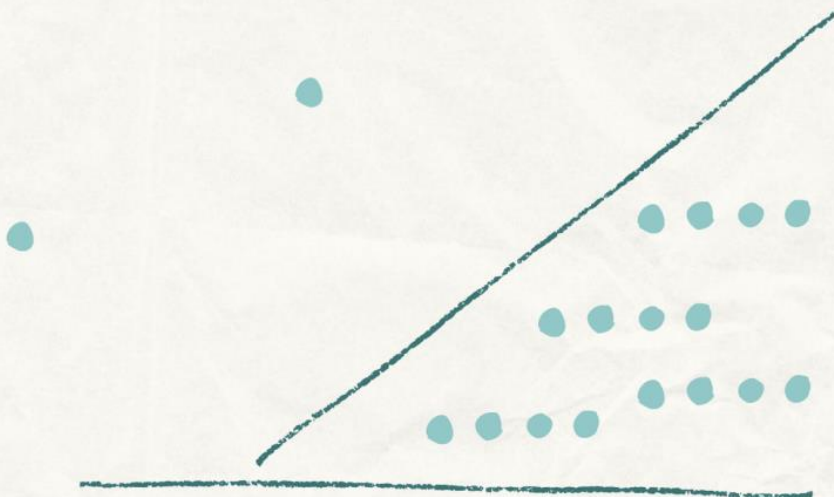


Projeto de extensão “Cine Educação”: uma  
experiência vivenciada no ciclo temático “gestão  
escolar e *bullying* escolar”

*Wanessa Gorri de Oliveira*  
*Divania Luiza Rodrigues*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.4](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.4)



## Introdução

O Cinema apresenta uma variedade de possibilidades na abordagem de temáticas vinculadas ao campo educacional. Uma destas possibilidades materializa-se pela via do projeto extensionista “Cine educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, ofertado pelo Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão (UNESPAR-Campo Mourão) e coordenado, atualmente, pela professora Dra. Divania Luiza Rodrigues.

Oferecer aos participantes uma formação que relacione educação, cultura e cinema é o objetivo geral do projeto de extensão. Nessa direção, o cinema é interpretado como uma forma de conhecimento e não mero acessório para a utilização dos meios educacionais, isso porque, assistir filmes forma cultural e educacionalmente (DUARTE, 2009).

Dessa maneira, o objetivo principal desse capítulo é relatar algumas experiências vivenciadas no projeto “Cine Educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, especificamente, as vivenciadas em um dos seus ciclos temáticos intitulado “Gestão escolar e *bullying* escolar”. Assim, o relato focaliza uma das sessões organizadas com base no filme “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009) e é norteadado pela seguinte problematização: como o filme, “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009), mobilizou as interpretações e atribuições de sentidos, por parte dos participantes, sobretudo, no que diz respeito ao papel da gestão da escola na tomada de medidas contrárias às práticas de *bullying* escolar?

O ciclo temático problematiza o *bullying* escolar e visa conscientizar sobre a importância de organizar meios para educar na contramão desse tipo de violência e, enfatiza a importância das ações articuladas e mediadas pela gestão escolar (composta por gestores/as e pedagogos/as) junto aos educandos. Esta opção delimita os domínios do ciclo temático, porém, não desconsideramos a possibilidade de ampliação de seu enfoque à inserção de outros sujeitos/segmentos que compõem a comunidade escolar e local.

Nesse sentido, no decorrer do capítulo, primeiramente, abordaremos o modo como a sessão foi organizada, atrelada à metodologia presente na dinâmica do próprio projeto, para que em seguida, o relato da sessão e dos principais pontos debatidos sejam apresentados e analisados. Por fim, a conclusão tecerá reflexões voltadas à emergência de medidas contrárias ao *bullying* nas



instituições escolares, bem como situará a relevância da gestão escolar nesse processo complexo.

### ***Bullying* escolar e suas interlocuções com a gestão escolar**

Romper as linearidades e os reducionismos que submetem a seleção de filmes à ilustração de conteúdos escolares, negando-lhes as dimensões estética, cultural e educacional, requer selecioná-los pelo valor que possuem por si mesmos, concebendo-os como conhecimento (DUARTE, 2009).

Por essas e outras razões, as instituições formadoras de professores e as instituições escolares tornam-se indispensáveis para o tratamento do cinema como Arte formadora humana, pois, os filmes expressam atos criativos de seus realizadores e não são objetos irrelevantes, secundários (BERGALA, 2008).

Partindo dessas afirmações, o projeto de extensão “Cine Educação: olhares para a formação docente (5ª edição)” propõe a exibição de filmes relacionados ao campo da educação e articulados a ciclos temáticos, a saber: (1) Leitura, literatura e cinema, (2) Gestão escolar e *bullying* escolar, (3) Envelhecimento humano, (4) Educação Especial, (5) Educação em Direitos Humanos e (6) Ciclo livre (a ser composto por indicações). Cada ciclo temático é coordenado por um professor do colegiado de Pedagogia ou de outros colegiados da UNESPAR-Campo Mourão. Egressos do curso de Pedagogia, alunos da graduação envolvidos no projeto ou em práticas de estágio e pessoas da comunidade externa podem participar como ouvintes e/ou debatedores das sessões.

Sob orientação dos coordenadores dos ciclos temáticos, pessoas de entidades envolvidas no projeto e outras que vierem a participar, podem auxiliar os professores do projeto no planejamento e organização das sessões, colaborar no debate dos filmes e oferecer o espaço físico e/ou materiais para as sessões.

Objeto deste capítulo, o ciclo temático “Gestão escolar e *bullying* escolar”, coordenado, atualmente, pela professora Dra. Wanessa Gorri de Oliveira, intenta promover espaços de discussões que problematizem o *bullying* escolar, seus desdobramentos e alternativas que identifiquem, previnam, combatam e conscientizem acerca das práticas desse tipo de violência, bem como estabelece uma relação com a gestão escolar, isso porque, ela é essencial na articulação e mediação de medidas pedagógicas contrárias à violência escolar.



A organização do projeto de extensão exige o planejamento das sessões e a utilização de uma metodologia durante as sessões. Iremos dar enfoque às etapas de preparação, de exibição, de debate e de indicação de leitura complementar, estruturantes da metodologia do projeto e norteadora da sessão organizada com o filme “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009).

A sessão, em decorrência das medidas de prevenção e contágio do novo Coronavírus (COVID-19), ocorreu no formato remoto, sem prejuízo à sua metodologia. A plataforma Microsoft *Teams* foi a escolhida pela coordenação do projeto e coordenadores dos ciclos temáticos. Todas as informações cabíveis à realização das inscrições e participações, foram disponibilizadas na página do projeto. Juntamente com a divulgação feita na página, o cartaz com a programação da sessão foi socializado por aplicativo de conversa aos participantes.

A sessão com o filme espanhol “*Bullying: provocações sem limites*” (MATEO, 2009), ocorreu no dia oito de julho de 2020 e contou com 37 participantes. Inicialmente, a preparação dos participantes, envolveu a exposição de dados sobre o filme.

O filme, drama dirigido por Josecho San Mateo, lançado no ano de 2009, com duração de aproximadamente 93 minutos, narra a história de Jordi, um adolescente que perdeu recentemente seu pai e que, junto à sua mãe, Júlia se mudam de cidade para começar uma nova vida. Em princípio tudo parece bem, mas, o futuro reservado a ele será terrível. Quando Jordi passar para os domínios da nova escola, cruzará sem saber a tenebrosa fronteira de um novo pesadelo produzido, principalmente, pelo personagem Nacho, autor das práticas de *bullying*.

Nas abordagens e Ristum (2009) e Fante (2005) esclarecemos aos participantes o sentido atribuído ao *bullying* escolar. Segundo Fante (2005), embora o fenômeno mundial seja antigo, somente nas últimas décadas avolumou-se as investigações e estudos com a finalidade de chamar a atenção da própria sociedade para os efeitos deste tipo de violência no contexto escolar. Dentre as definições existentes, expusemos uma definição universal de *bullying* que envolve:

[...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (os), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de



grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (FANTE, 2005 p. 29).

Problematizar o *bullying* nas escolas é condição para a melhoria das relações interpessoais em que os mais fortes transformam a vida dos mais vulneráveis em objetos de diversões, nem um pouco inocentes ou meras brincadeiras (FANTE, 2005).

Colocar-se contra a violência nas escolas exige aderir a um projeto educacional e social que pode conceber a educação como construção humana, suscetível a modificação e superação dos limites de uma educação e sociedade opressoras (FREIRE, 1987).

Por isso, a temática *bullying* deve ser integrada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento que expressa sua autonomia e é concebido, institucionalizado e implementado por cada instituição escolar. Analisar o PPP na atualidade, inclui atrelá-lo a uma educação multicultural, sem a qual, torna-se rígida qualquer ação que impulsiona o respeito aos “diferentes” (GADOTTI, 1998). Portanto, a inclusão da temática *bullying* escolar no PPP, pode objetivar uma prática pedagógica direcionada à melhoria das relações interpessoais e respeito aos “diferentes”.

Feita a preparação dos participantes e mobilização em torno da temática, exibimos o filme. Na sequência, o debate foi encaminhado pela coordenadora do ciclo temático e sustentou-se no pressuposto de que só o diálogo propicia comunicação, caso contrário a imposição se enaltece e se faz comunicado (FREIRE, 1967). O diálogo estabelecido revelou interrogações e exteriorizações relevantes pelos participantes. Dentre as participações, algumas se destacaram e serão foco de algumas reflexões.

Uma participante afirmou ser difícil diferenciar o *bullying* de outras formas de violência recorrentes nas escolas e sugeriu o esclarecimento, por parte da debatedora, deste tipo específico de violência. Esclareceu-se que o *bullying* direto (agressões físicas ou verbais) e indireto (por exemplo, fofocas e exclusão) pode envolver, em sua caracterização, três critérios: “[...] 1. Comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. Comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. Comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação” (RISTUM, 2009, p. 96).



O *bullying* escolar encontra-se nos casos em que um aluno ou um grupo de alunos, intencional e repetidamente, causam prejuízos a outros alunos que apresentam um menor poder físico ou psicológico. A desigualdade de poder prevalece, até mesmo quando é percebida apenas pela vítima, gerando o sentimento de incapacidade e reação diante das agressões. Em síntese, o *bullying* escolar é constituído por maus-tratos frequentes e graves, diferente dos maus-tratos episódicos, sem gravidade (RISTUM, 2009; FANTE, 2005). Outro participante relatou a identificação com o personagem Jordi e a angústia sentida, pela gravidade das agressões, que o fez relembrar as práticas de *bullying* vivenciadas na escola porque é alto e magro. Com base nessa participação, interessante é identificar que

[...] a aparência física é um dos principais motivos para que um estudante torne-se vítima de *bullying* [...] a imagem corporal de ser magro ou muito magro, por sua vez, em um estudo desenvolvido na Irlanda, foi significativamente associada à vitimização [...] (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 280).

O relato do participante representa o quanto a aparência física consolida-se como um motivo impulsionador das práticas de *bullying* escolar, sinônimo de ausência de respeito aos “diferentes”, falta de empatia e intolerância. Na sequência, outro participante ressaltou a importância do projeto de extensão, de sua organização, sobretudo, o debate posterior à exibição do filme, e frisou o quanto a temática *bullying* deve ser pensada pelas instituições escolares e que as atividades do projeto contribuem para esse processo.

Uma participante verbalizou a vontade de “entrar” no filme e “tirar” Jordi das situações de violência. Narrou o sentimento gerado durante as cenas de hostilização, assédio e violência sofridas pelo personagem e destacou como Nacho, autor principal dos atos de *bullying*, após o ingresso de Jordi na escola, “marcou-o” como alvo de *bullying*. A reflexão da participante foi relevante, pois, o alvo de *bullying* é considerado uma “presa” fácil, submetido às violências graves e desumanas.

Durante a exibição do filme, ficou clara a fragilidade de Jordi, “bode expiatório” – expressão utilizada por Fante (2005) –, e a superioridade imposta por Nacho. Para justificar tal afirmativa, descreveremos a parte do filme em que Nacho aborda Jordi pela primeira vez.



No início do filme, quando Jordi estabelece os primeiros contatos com a escola e demais alunos, Nacho chama a atenção dele dizendo: “ei novato”. Nesse momento, uma colega de classe diz para Jordi tomar cuidado porque Nacho é um “animal”. Na sequência, Nacho apresenta seus companheiros, Ruan, Marcos e Davi, e pede para Ruan dar um cigarro a Jordi. Ele agradece e indica que parou de fumar, postura que fez os colegas de Nacho “tirarem sarro” dele. Em seguida, oferece um “baseado”, novamente Jordi recusa. Nacho pergunta, ironicamente, se Jordi se masturba o dia todo, pelo fato de recusar suas ofertas e não demonstrar aspectos de sua rotina diária. Jordi, então, com tom de animação, diz que joga basquete como base. Essa fala incomoda Nacho, expressamente, quando o professor de basquete aparece descendo uma escada com outros alunos e convida Jordi para o treino já que havia consultado sua ficha e identificou seu gosto pelo esporte.

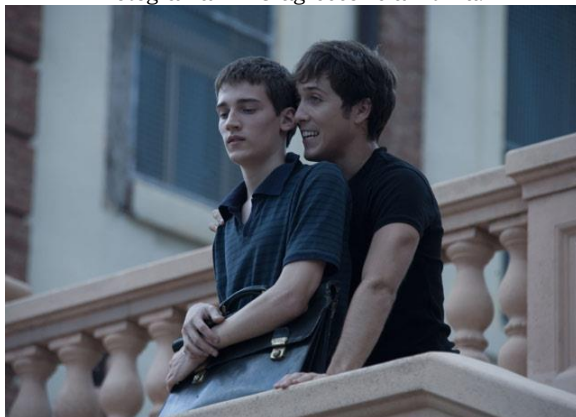
Um elemento importante, na narrativa exposta, é que Nacho é o líder do grupo formado por Ruan, Marcos e Davi. Comumente,

[...] o agressor consegue fazer com que outros alunos se unam a ele, formando grupos (guangues)  
[...] ao que parece, o agressor sente a mesma satisfação quando ataca ou quando são outros que atacam a vítima [...] (FANTE, 2005, p. 48).

No filme, esse padrão de comportamento é identificável. A abordagem de Nacho a Jordi, estabeleceu uma relação, de um lado, de superioridade e, de outro, de submissão. Os companheiros de Nacho “executavam” as agressões planejadas pelo agressor, seguiam seus passos sem sensibilidade e respeito. Conforme o filme avança, vários insultos, assédios, agressões física e psicológica, intimidações e ameaças, dentre outros, são recorrentes. Conforme apontado, o personagem Jordi é apresentado como frágil, se comparado ao “valentão” Nacho. O fotograma 1, retirado da película, salienta a relação desigual entre eles:



Fotograma 1 – O agressor e a vítima.



Fonte: Fotograma do filme *Bully*: provocações sem limites (MATEO, 2009).

O fotograma possibilita relacioná-lo com a perspectiva de Fante (2005) quando esclarece:

o bode expiatório constitui-se, para um aluno agressor, num alvo ideal. Sua ansiedade, ausência de defesa e seu choro produzem um forte sentimento de superioridade no agressor, que pode então satisfazer alguns impulsos de vingança [...] (FANTE, 2005, p. 48).

Como bode expiatório, a violência foi tamanha e gerou em Jordi comportamentos característicos de uma pessoa depressiva. O personagem buscava a reclusão e chegou a faltar na escola. Esse tipo de comportamento é peculiar dos alvos de *bullying*, por isso, muitos se suicidam (FANTE, 2005).

Retomando os relatos durante o debate, uma participante, com tom de indignação, reprovou a postura da diretora da escola quando a mãe de Jordi, Júlia, exige uma postura da escola quanto à desconfiança das agressões vivenciadas pelo filho. Com o intento de situar os leitores, recorremos a uma prévia narrativa do filme.

Bruno, vizinho de Jordi, personagem que aos poucos tornou-se seu amigo, durante conversa com ele em uma praça, vê os hematomas do adolescente no momento em que ele se agacha para dar atenção à sua cachorra. Bruno questiona-o sobre os hematomas, mas, Jordi não conta a verdade e argumenta ser resultado de uma “luta de brincadeira com amigos”. Na verdade, os hematomas resultaram de uma briga com



Nacho e seus cúmplices, quando tentaram obrigá-lo a ter relações sexuais com uma prostituta.

Bruno desconfiado das agressões sofridas por Jordi, aborda sua mãe com a finalidade de alertá-la. Na sequência, a mãe de Jordi leva-o ao médico para ser examinado, questiona o filho sobre a origem dos hematomas, mas, ele utiliza o argumento de que “uns caras tentaram roubar sua jaqueta e que acabaram levando-a”. Diante da negação do personagem, o médico esclarece que não deveria ter escondido de sua mãe os hematomas, pois eram resultado de uma agressão e como tal, informaria a polícia.

A mãe de Jordi procura a diretora na escola e diz que mesmo o filho negando as agressões, possivelmente, estava acontecendo algo sério. A diretora nega a possibilidade de *bullying* na escola, questiona se a mãe não se preocupa demais devido a vida corrida. Contudo, a mãe afirma, que tem quase certeza das agressões sofridas e que alguém estava tornando a vida do filho impossível. A diretora requer provas de Júlia, mas, impossibilitada de apresentá-las, apenas aponta indícios das agressões dirigidas ao filho, posto que, estavam acontecendo coisas demais nos últimos tempos, e isso não era mera coincidência. Porém, a diretora diz: “nesta escola o *bullying* não existe”.

Júlia exige medidas imediatas e concretas por parte da escola, sem as quais poderia ser tarde demais. Durante o debate, a postura da diretora da escola causou indagações de outros participantes, no sentido de observarem a omissão e a postura excessivamente burocrática da diretora.

Há de se ter clareza da presença do *bullying* em todos os estabelecimentos de ensino. Negá-lo não é o melhor caminho. Ristum (2009) assinala a negação de muitos estabelecimentos de ensino quanto à circulação do *bullying* entre os alunos, resultado, tanto da recusa no enfrentamento do problema como na falta de conhecimento sobre a temática. As escolas precisam aceitar a existência do *bullying*. A mobilização da comunidade escolar direcionada ao enfrentamento desse fenômeno é prioritária. Por isso, o ponto inicial para a prevenção do *bullying* é a capacitação dos educadores seguida da distinção desse tipo de violência, diagnóstico e busca pelo conhecimento de meios de intervenção e prevenção disponibilizados na atualidade (FANTE, 2005).

O silêncio de Jordi foi expressivo. Ele até tentou falar sobre as agressões para um professor e à sua mãe, todavia, era submetido a ameaças contínuas de Nacho. Na abordagem de Fante (2005),



comumente a vítima esconde, não conta aos professores e aos pais a situação. A única pessoa a quem Jordi se abriu foi Ania, alvo de *bullying* em sua escola, por ser filha de imigrantes. Inicialmente, Jordi esconde dela os assédios sofridos na escola. Contudo, os dois se aproximam, trocam beijos, e Jordi confessa ser alvo de *bullying*, assim como ela.

Jordi, adolescente, após ver Ania internada, em decorrência das agressões sofridas em sua escola, se desespera, chega no limite emocional, não encontra forças e o suicídio consolidou-se como a alternativa encontrada. Portanto, a narrativa fílmica expressou a emergência de luta constante contra o *bullying* escolar. O trabalho deve ser contínuo com os profissionais da educação, pais, vítimas, agressores e testemunhas e depende, especialmente, do direcionamento da gestão das escolas.

Para finalizar a sessão, sugerimos a leitura do capítulo de livro intitulado “*Bullying* escolar” (RISTUM, 2009), leitura acessível e esclarecedora de vários conceitos que caracterizam o *bullying* escolar, diferenciando-o de outras formas de violência presentes nas instituições escolares.

## **Palavras finais**

O projeto extensionista “Cine Educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, fomenta interlocuções entre cinema e educação. A linguagem do cinema é plural, multifacetada e pode romper as imposições e linearidades, muitas vezes, materializadas nos processos de ensino e aprendizagem. Formador de identidades e modos de “ler o mundo”, o cinema, amplia os olhares direcionados ao campo educacional.

O relato exposto, apontou uma possibilidade de trabalho com a temática “Gestão escolar e *bullying* escolar”. A organização de ações que identifiquem, previnam, combatam e conscientizem, sobre os malefícios do *bullying* escolar, encontra no trabalho pedagógico, articulado e mediado pelos gestores das escolas, espaço fértil para a tomada de medidas urgentes. A gestão da escola não é a única responsável no trato do *bullying* escolar, porém, não pode negá-lo como problemática existente e que circula nos pátios, nas salas de aula e nas intermediações da escola. Não dar o devido tratamento às agressões e assédios constantes, sofridos, provocados e testemunhados, reforçará um ciclo violento. Portanto, a experiência vivenciada no ciclo temático “Gestão escolar e *bullying* escolar”, com o filme “*Bullying*: provocações



sem limites” (MATEO, 2009), nos permite afirmar que os participantes perceberam, cada qual com sua identidade, interpretação e sensibilidade, a importância da gestão escolar na tomada de medidas contrárias ao *bullying* escolar.

Dentro dos limites desta produção, priorizamos o relato dos principais pontos levantados durante o debate. Espaço de formação docente, o projeto de extensão “Cine Educação: olhares para a formação docente (5ª edição)”, por intermédio de seus ciclos temáticos, viabiliza discussões relevantes ao campo educacional. Certamente, as experiências vivenciadas no ciclo temático “Gestão escolar e *bullying* escolar”, exemplificam a riqueza do projeto de extensão.

## Referências

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Trad. Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UERJ, 2008.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FANTE, C. **Fenômeno *bullying***: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. São Paulo: Verus, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: **Salto para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998, p. 15-22.

OLIVEIRA, W. A. de. *et al.* Causas do bullying: resultados da Pesquisa Nacional do Escolar. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, São Paulo, n. 23, p. 275-282, mar.-abr de 2015.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G. de; CONSTANTINO, P. ; AVANCI, J. Q. (Orgs.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: FIOCRUZ, 2010, p. 95-119.

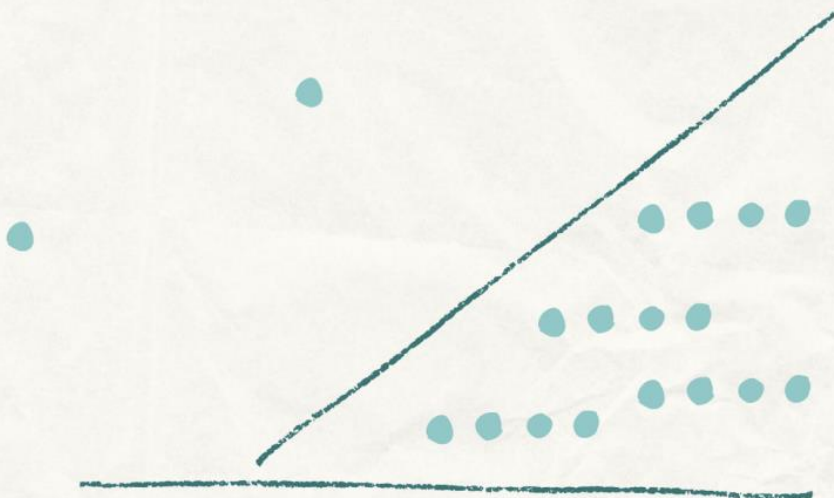


# Mapeamento das produções científicas publicadas pelo GD13 nas edições do EBRAPEM sobre Educação Matemática Inclusiva

*Reinaldo Feio Lima*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.5](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.5)



## Para começar

Este capítulo apresenta os resultados parciais de uma análise que busca compreender como as pesquisas de Educação Matemática Inclusiva (EMI) estão sendo apresentadas, trabalhadas e discutidas por pesquisadores no Brasil. A motivação para tal pesquisa resulta do fato dos autores discutirem e trabalharem com essa temática na sala de aula do Ensino Superior, e assim, houve o interesse em uma busca por compreender de que maneira a EMI é tratada no EBRAPEM.

O EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática – é um evento nacional relevante na área de Educação Matemática. Justificamos a opção por esse, pois é um encontro de referência voltado para estudantes de *Stricto Sensu* que queiram socializar suas pesquisas em qualquer fase de desenvolvimento, isto é, dão indícios de recortes de estudos de dissertações e teses.

Em 1997, houve o início do EBRAPEM. Desta forma, surgiu então o I Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (I EBRAPEM), sendo realizado na UNESP de Rio Claro em setembro de 1997. Estiveram neste primeiro evento estudantes de Pós-Graduação dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, perfazendo um total de 23 trabalhos inscritos em comunicações orais (SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2012). Sua última versão foi realizada na cidade de Belo Horizonte - MG, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

A difusão de resultados parciais ou finais obtidos pelos pesquisadores em suas investigações, apresentadas na comunicação científica, é parte importante desses momentos formativos em eventos, no caso, o EBRAPEM. Assim, esta comunicação é o meio de socializar conhecimentos gerados por investigações científicas, divulgando de forma sistemática os resultados parciais e/ou finais da pesquisa (STUMPF, 1997; LOPES; PALMA; DE SÁ, 2018).

Segundo Goldbach e Macedo (2007), a divulgação das investigações por meio de publicação em forma de anais de evento é um mais uma maneira de socialização do que se estuda em sua contemporaneidade, podendo ser por meio de relatos de experiências, de minicursos, oficinas e comunicação científica (LOPES; PALMA; DE SÁ, 2018).



A pesquisa sobre a produção científica, conforme Gamboa (2007) se apresenta no cenário brasileiro como um novo tipo de pesquisa educativa, em que uns dos seus objetivos será classificar os novos estudos, refletir sobre a prática da pesquisa educativa e ainda averiguar, dentre outras coisas, o método empregado, os instrumentos de produção de dados, os conteúdos que se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade etc. Dessa forma, acreditamos investigar o que tem sido produzido a respeito dessa temática faz-se fundamental, uma vez que essas pesquisas poderão servir de base para uma prática de ensino mais consistente nos diferentes níveis de ensino (SILVA; PESSOA, 2015).

Para alcançar o objetivo desse trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico nos Anais das cinco últimas edições do EBRAPEM. As últimas edições foram: XVIII EBRAPEM realizado pela UFPE em Recife/PE no ano de 2014; XIX EBRAPEM realizado pela UFJF em Juiz de Fora/MG no ano de 2015; XX EBRAPEM realizado pelas UFPR/UTFPR em Curitiba/PR no ano de 2016; XXI EBRAPEM realizado pela UFPEL em Pelotas/RS no ano de 2017 e XXII EBRAPEM realizado pela UFMG em Belo Horizonte no ano de 2018.

Dessa forma, buscamos por meio de um levantamento bibliográfico, os artigos científicos publicados sobre Educação Matemática Inclusiva em anais do EBRAPEM nos anos de 2014 a 2018, montando o Mapeamento na Pesquisa Educacional dessa área. Para isto, este capítulo foi organizado com a seguinte estrutura: na primeira seção, apresentam-se as considerações iniciais; na segunda seção, os procedimentos metodológicos; na terceira, as apresentações e análises dos dados; e na quarta as considerações finais.

## **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa de abordagem qualitativa interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ALVES- MAZOTTI, 1998) tem como objetivo compreender como os estudos de EMI apresentam-se em pesquisas que discutem esta temática no EBRAPEM. Para tal, utilizaram-se os princípios do Mapeamento na Pesquisa Educacional, na perspectiva de Biembengut (2008).

O Mapeamento na Pesquisa Educacional consiste em uma série de procedimentos que envolvem desde a identificação do tema/assunto, da situação-problema até a análise dos elementos envolvidos, a saber:



identificação dos entes ou dados envolvidos com o problema a ser pesquisado, para, a seguir, levantar, classificar e organizar tais dados de forma a tornarem mais aparentes as questões a serem avaliadas; reconhecer padrões, evidências, traços comuns ou peculiares, ou ainda características indicadoras de relações genéricas, tendo como referência o espaço geográfico, o tempo, a história, a cultura, os valores, as crenças e as ideias dos entes envolvidos – a análise (BIEMBENGUT, 2008, p. 74).

Logo, o Mapeamento na Pesquisa Educacional permite “reconhecer os mais diversos fatores que se manifestam sobre os entes pesquisados; entender um fato, uma questão dentro de um cenário, servir-se do conhecimento produzido e reordenar alguns setores deste reconhecimento” (p. 135).

O período escolhido justificava-se pelo fato de buscarmos as produções científicas recentes, isto é, os últimos cinco anos. Os dados para a organização do mapeamento foram obtidos por meio da seleção dos artigos publicados no grupo de Discussão (GD) Educação Matemática e Inclusão, encontrando-se um total de 56 pesquisas relacionadas.

Após, a seleção e estudo das pesquisas encontradas, realizou-se a análise das mesmas de acordo com os procedimentos do Mapeamento – Mapa de Análise (BIEMBENGUT, 2008). A Tabela 1 (a seguir) apresenta os quantitativos relativos ao total de trabalhos publicados nos Anais do EBRAPEM que relacionavam a Educação Matemática Inclusiva.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos por edição do Ebrapem publicados em cada um dos anais.

| <b>Edição do EBRAPEM</b> | <b>Ano</b> | <b>Total de trabalhos publicados nos Anais de cada edição</b> |
|--------------------------|------------|---------------------------------------------------------------|
| XVIII                    | 2014       | 18                                                            |
| XIX                      | 2015       | 15                                                            |
| XX                       | 2016       | 8                                                             |
| XXI                      | 2017       | 9                                                             |
| XXII                     | 2018       | 6                                                             |
| <b>TOTAL</b>             |            | <b>56</b>                                                     |

Fonte: Elaborado pelo autor.



A partir da Tabela 1 os trabalhos foram categorizados a partir do principal enfoque dado pelos autores. As seções seguintes são relativas a essas categorias, sendo apresentados comentários sobre o que cada trabalho aborda. Para a realização da análise dos dados, fez-se uso da análise textual discursiva que, segundo Moraes (2011, p. 192):

pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Assim, adotando essas etapas descritas (desconstrução, unitarização e categorização) é possível realizar uma análise e compreensão do objeto de estudo.

### **Apresentação e discussão dos dados**

Ao analisar todos os trabalhos publicados nos anais das edições XVIII, XIX, XX, XXI e XXII do EBRAPEM, constatou-se que foram publicados respectivamente 18, 15, 08, 09 e 06 trabalhos, perfazendo um total de 56 trabalhos sobre pesquisas realizadas em pós-graduação com foco na **Educação Matemática Inclusiva**.

As análises realizadas a partir desses estudos possibilitaram a configuração de três eixos temáticos: (1) Estudos com estudantes; (2) Estudos com professores; e (3) Estudos com usos de recursos didáticos/tecnológicos. No Quadro 1, associamos os eixos temáticos identificados e as referências dos trabalhos analisados.



| <b>Eixos Temáticos</b>                               | <b>Referências</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estudos com estudantes                               | Wanzeler (2014); Fleira (2014); Roncato (2014); Silva (2014); Andrade (2014); Silva (2014); Drummond (2014); Silveira (2015); Assis (2015); Mendes (2015); Nascimento (2015); Miranda (2016); Rambo (2016); Moura (2016); Bohm (2017); Carneiro (2017); Aleixo (2017); Pereira (2017); Novaes (2018); Milli (2018); Santos (2018); Viana (2018); Angelino (2018) |
| Estudos com professores                              | Castro (2014); Araújo (2014); Silva (2014); Moura (2014); Greca (2014); Santos (2015); Rosa (2015); Costa (2015); Martins (2015); Castro (2015); César (2015); Villar (2015); Ramos (2015); Silva (2016); Porto (2017); Klöh (2017); Eloy (2018).                                                                                                                |
| Estudos com uso de recursos didáticos e tecnológicos | Santos (2014); Pereira (2014); Jesus (2014); Moura (2014); Faustino (2014); Oliveira (2015); Falquetto (2016); Gohm (2016); Koepsel (2016); Flôres (2017)                                                                                                                                                                                                        |

A seguir, são apresentados os principais achados desses trabalhos, de acordo com as três categorias nas quais os estudos foram agrupados. Lembrando que foram considerados todos os estudos que tratavam da Educação Matemática Inclusiva nos eventos estudados e os eixos temáticos sugeriram das características dos próprios estudos.

## **Estudos com estudantes**

Em uma análise global, consideramos pertinente a constituição desse eixo porque nele são mencionados 23 trabalhos que abordam estudos com estudantes. Foi possível perceber que quase todos os trabalhos analisados são de abordagem qualitativa justificando o método realizado, envolvido com experiência de EMI. Nelas, os objetivos e as indagações são expressas na forma de perguntas centrais, o que demonstra que toda investigação parte de um problema/questionamento.

Em relação aos participantes da pesquisa, independente do nível de ensino e local que se localizam, estes foram escolhidos de forma intencional, sempre levando-se em consideração o objeto de estudo. Percebemos que em alguns estudos, o pesquisador estava em seu próprio ambiente de pesquisa, fazendo do espaço escolar seu espaço empírico. Esses contextos variam desde os estudantes da educação infantil até a graduação.



Em relação aos instrumentos de produção de dados, percebeu-se que os mesmos são adequados para os estudos qualitativos realizados, com destaques para o uso: gravação em áudio, vídeo, questionário, entrevista, observação e diário de campo. Além da abordagem qualitativa presentes nesses estudos, observamos o uso da pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, pesquisa intervenção e grupo focal.

Exemplificando: Miranda (2016) e Rambo (2016) focaram seus estudos no ensino de geometria. O primeiro buscou conhecer as formas de abordagem de área e perímetro por um professor de alunos surdos; Observar a interação existente entre o professor e os alunos surdos; Desenvolver e aplicar uma sequência de atividades sobre área e perímetro. Para isso, analisou as resoluções das atividades propostas pelo viés da Teoria de Raymond Duval. Enquanto, o segundo, analisou as estratégias empregadas por estudantes com altas habilidades/superdotação com o conteúdo de simetria e isometria. Análises foram realizadas tendo como referencial teórico a Teoria dos Três Anéis de Renzulli para constatar se as atividades propostas contribuíram com a manifestação das AH/SD através dos anéis da “criatividade” e “envolvimento com a tarefa”.

Aleixo (2017) analisou a compreensão de uma aluna com surdocegueira congênita adquire o conceito de número. Os instrumentos de produção de dados utilizados foram registradas em vídeos, entrevista, fotografia e o diário de campo da pesquisadora. Já Bohm (2017) utilizado a Teoria dos Campos Conceituais e a Teoria da Aprendizagem Significativa para compreender o significado dos conceitos de Multiplicação por estudantes do 5º ano. Ambos os estudos tem a pretensão de contribuir no processo de aprendizagem matemática do estudante surdo, oportunizando ao mesmo uma vivência significativa dentro do ambiente escolar, respeitando sua cultura e sua identidade.

Novaes (2018) compreender as configurações das práticas de numeramento de estudantes surdos, marcadas pelo bilinguismo, e que transitam entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nas comunicações orais e situações do cotidiano, e a leitura e a escrita, no contexto escolar. Utilizando o diário de campo e observação, esse autor buscou compreender o processo de ensino da Matemática por meio do uso da Língua de Sinais, e como os sujeitos lidam com os conhecimentos matemáticos que já possuem, relacionando-os como aqueles aprendidos em sala de aula, por meio do auxílio do intérprete de LIBRAS e como o AEE ajuda na transição dos conhecimentos informais



para os formais, tendo como base de análise, as práticas de numeramento enquanto práticas sociais e culturais, baseadas na cultura e identidade surda.

De modo geral, os estudos identificados neste eixo temático mostram que os estudantes são capazes de desenvolverem estratégias, linguagem e argumentação matemática antes mesmo da sua introdução formal, eles ampliam suas competências matemáticas. Ambas reforçam a ideia de que as estratégias apresentadas por eles podem servir como base para intervenções mais próximas da sua forma de pensar. A nosso ver, tais estratégias não formais para resolver tais problemas aparecem como uma forma significativa de ensinar e aprender Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva até por professores em formação e/ou continuada ou em exercício da docência.

### **Estudos com professores**

Iniciando por uma análise global, consideramos pertinente a constituição desse eixo porque nele são mencionados 17 trabalhos que abordam estudos com professores. Sobre os métodos utilizados constatamos que a maioria das pesquisas podem ser denominadas com análises qualitativas. Os instrumentos de produção de dados foram desenvolvidos por meio de entrevistas, questionários, diário de campo, observação e gravação em áudio-vídeo.

Em uma análise mais detalhada, começando com o estudo de Moura (2014), investigou o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática em uma perspectiva inclusiva para estudantes cegos. Nele, a autora formou um grupo de professores para trabalhar com o multiplano, o soroban, o xadrez e o jogo da velha com conteúdos matemáticos do 9º ano. Enquanto que o estudo Silva (2016) buscou analisar conhecimentos mobilizados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na análise e utilização de material manipulável destinado ao ensino de geometria para estudantes cegos. Para isso, fez uso de recurso manipulável e sua importância para a construção de significados e imagens mentais para estudantes cegos, bem como alguns aspectos teóricos baseados em Ball, Thames e Phelps (2008) sobre os conhecimentos mobilizados por professores que ensinam Matemática. Já os estudos de Costa (2015) e Martins (2015) focaram na mobilização de saberes por futuros professores de Matemática e professores que lecionam Matemática ao participarem de um curso de extensão voltado para a inclusão de surdos nas aulas desta disciplina.



Pode-se perceber que essas duas pesquisas apesar de estarem focada em vertentes diferentes, isto é, uma com foco no desenvolvimento profissional, conhecimento de professores e saberes de professores que ensinam matemática, mas, ambas retratam uma preocupação com a aprendizagem do professor e, conseqüentemente, de estudantes cegos. Tendo em vista que essas pesquisas pretendem auxiliar no processo de desenvolvimento profissional dos professores que ensinam matemática para que possam passar por um processo de melhora de qualidade de suas práticas docente, visando especificamente na prática com alunos cegos. Considera-se, assim, que a experiência com o professor brailista pode permitir uma compreensão maior sobre as possibilidades e limites da seleção e uso de material para o ensino de Matemática, como é o caso do material manipulável que desenvolvemos previamente (MOURA, 2014; SILVA, 2016).

Os demais trabalhos estão diretamente ligados à formação de professores, sejam no campo na formação inicial ou continuada ou em exercício. Ramos (2015) teve como objetivo investigar: se a participação na avaliação e discussão de cenários de aprendizagem nos quais aprendizes com deficiência interagem com a matemática escolar contribui para uma (re)significação das crenças pedagógicas e epistemológicas; e se a resolução de problemas de geometria, tendo um dos seus canais sensoriais ou de comunicação temporariamente interrompido, ressalta o papel de diferentes formas de mediação na aprendizagem. Como referencial teórico para esta investigação usaram a teoria sócio-cultural de Vygotsky no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência e as ideias de Healy e Fernandes em relação à Educação Matemática Inclusiva.

No trabalho Klôh (2017), focava na formação continuada de professores que atuam no ensino de matemática com alunos surdos e ouvintes em salas de aula inclusivas. Para isso buscou investigar os conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática por alunos surdos e as dificuldades encontradas nesse processo por professores de matemática que atuam em uma escola municipal com turmas com surdos em processo de inclusão.

A pesquisa de Eloy (2018) visou desenvolver ações como formação continuada a professores do Ensino Fundamental, possibilitando a execução de atividades que auxiliem esses professores no ensino de matemática para alunos com deficiência, mais especificamente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, foi oferecido a esses professores da Educação Básica alguns encontros,



onde desenvolveram atividades tencionando a inclusão de alunos com deficiência na sala regular. As atividades contemplaram conteúdos matemáticos, como Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

Nos três estudos, a formação de professores para uma Educação Matemática Inclusiva são focos para os processos de aprendizagens de futuros professores. Os objetivos apresentados pelas pesquisas, concernentes ao estudo com professores, assinalam possibilidade de compartilhar experiências de ensino e mobilização de saberes significativas à prática pedagógica a qual o professor que ensina matemática participa.

Em síntese, as pesquisas no âmbito da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva reforçam a necessidade da continuidade de investigações nesse campo de estudo, uma vez que reforça a necessidade para a comunicação entre formadores e professores em formação ou exercício, bem como para aprendizagem, saberes docentes e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.

### **Estudos com uso de recursos didáticos/tecnológicos**

Esse eixo foi constituído ao reconhecermos que 11 trabalhos fizeram uso de recursos didáticos/tecnológicos para introduzir e/ou desenvolver um conteúdo matemático no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nos resultados e conclusões dessas investigações, possíveis potencialidades desses usos na formação de professores que ensinam matemática nos diferentes níveis de ensino, bem como na Educação Matemática Inclusiva.

Os materiais didáticos/tecnológicos mais evidenciados nessas investigações foram: mosaicos com figuras planas, Jogos de encaixe, Ábaco, Caixa de números, Geoplano, Dominó com texturas e numerais, Régua e transferidor adaptados, soroban, softwares como o GeoGebra na matemática, SignWriting na escrita por língua de sinais e Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A investigação do trabalho de Santos (2014), de modo geral, consistiu em propor um curso de Educação Financeira em um ambiente virtual acessível, visando à capacitação profissional de pessoas com limitações sensoriais auditivas e visuais. Contudo, não há uma discussão mais aprofundada de como foi essa implementação, apenas



apresentas as etapas da pesquisa-ação como metodologia. Enquanto, no trabalho de Silveira (2017) investigar a forma de ensinar matemática, usando software educativo que auxilie o estudante surdo na construção dos conceitos de matemática. Fundamentou-se na teoria Piaget (1973) para estudar os conceitos de assimilação e acomodação.

Nos dois trabalhos, o uso dos recursos tecnológicos na formação de professores que ensinam matemática e na aprendizagem de estudantes são considerados relevantes pelos autores. Segundos esses autores, o uso de recursos tecnológicos são instrumentos necessários a serem utilizados nos processos de aprendizagem de futuros professores. Portanto, os resultados apresentados pelas pesquisas, apresentam possíveis indícios de mobilização de reflexões significativas à prática educacional (RODRIGUES *et al*, 2016). Logo: “Ele é apontado como um instrumento que traz versáteis possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática, seja pela sua destacada presença na sociedade moderna, seja pelas possibilidades de sua aplicação nesse processo”. (BRASIL, 1997, p. 47). As pesquisas com uso de recursos tecnológicos mostram que por meio do uso de materiais tecnológicos, os professores podem ser incentivados à reflexão de novas estratégias de ensino. Vale ressaltar que as pesquisas apontam a necessidade de que o professor esteja bem preparado, de forma a fazer melhor uso do recurso (SILVA; PESSOA, 2015).

Os usos de recursos didáticos estavam presentes nas pesquisas de Pereira (2014); Jesus (2014); Moura (2014); Faustino (2014); Falquetto (2016); Gohm (2016); Koepsel (2016); Flôres (2017), pois acredita-se que a utilização desses recursos venha contribuir eficazmente no processo de aprendizagem, que estimule a conexão, por parte do estudante, dos elementos geométricos com suas propriedades. Ainda,

Como aliados do ensino, os materiais manipulativos devem ser abandonados pelo aluno na medida em que ele aprende. Embora sejam possibilidades mais concretas e estruturadas de representações de conceitos ou procedimentos, os materiais não podem ser confundidos com os conceitos e as técnicas; estes são aquisições do aluno, pertencem ao seu domínio de conhecimento, à sua cognição. Daí a importância de que as ideias ganhem sentido para o aluno além do manuseio com o material; a problematização e sistematização pela oralidade ou pela escrita são essenciais para que isso ocorra. (SMOLE; DINIZ, 2016, p. 20-21).



Assim, a escolha de recursos didáticos passa a ser visto pelos seus autores como mais uma possibilidade pedagógica de dinamismo à possibilidade de explorar diversificadamente propriedades numéricas, geométricas e algébricas. Lorenzato (2006) reforça a importância e a praticidade dos recursos didáticos salientando que, dependendo do objetivo da aula eles podem executar a função de motivar os estudantes, apresentar um assunto, auxiliar no entendimento e/ou facilitar a redescoberta.

De modo geral, os resultados dessas pesquisas evidenciam, em sua concretude, que as propriedades desses recursos didáticos são indispensáveis na construção de habilidades matemáticas sejam palpáveis ao estudante que podem ser utilizados num planejamento: cartas especiais, geoplano, cubos coloridos, sólidos geométricos, frações circulares, ábaco, mosaico e fichas sobrepostas, conforme apontado por Smole e Diniz (2016).

Em suma, a utilização de recursos didáticos/tecnológicos, como uma maneira de auxiliar na aprendizagem do estudante com deficiência, uma vez que os mesmos possibilitam a utilização dos sentidos remanescentes para captar as informações, tornando assim o ensino adequado às necessidades dos mesmos. Os autores Sá, Campos e Silva (2007, p. 21) corroboram com a nossa afirmação destacando que os sentidos remanescentes “são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro”.

### **Para não concluir...**

Ao buscarmos compreender como os estudos sobre Educação Matemática Inclusiva (EMI) apresentam-se em pesquisas que discutem esta temática no Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Analisamos todos os trabalhos publicados nos anais das edições XVIII, XIX, XX, XXI e XXII do EBRAPEM, identificamos um total de 56 trabalhos sobre pesquisas realizadas em pós-graduação com foco na Educação Matemática Inclusiva. As análises realizadas a partir desses estudos possibilitaram a configuração de três eixos temáticos: (1) Estudos com estudantes; (2) Estudos com professores; e (3) Estudos com usos de recursos didáticos/tecnológicos.

No eixo temático Estudos com estudantes os estudos mostram que os estudantes são capazes de desenvolverem estratégias, linguagem e argumentação matemática antes mesmo da sua introdução formal, eles ampliam suas competências matemáticas. Ambas reforçam a ideia



de que as estratégias apresentadas por eles podem servir como base para intervenções mais próximas da sua forma de pensar. A nosso ver, tais estratégias não formais para resolver tais problemas aparecem como uma forma significativa de ensinar e aprender Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva até por professores em formação e/ou continuada ou em exercício da docência.

Já, as pesquisas no âmbito da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva reforçam a necessidade da continuidade de investigações nesse campo de estudo, uma vez que reforça a necessidade para a comunicação entre formadores e professores em formação ou exercício, bem como para aprendizagem, saberes docentes e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.

No eixo Estudos com usos de recursos didáticos/tecnológicos apontam que as escolhas de recursos didáticos passam a ser visto pelos seus autores como mais uma possibilidade pedagógica de dinamismo à possibilidade de explorar de modo diversificado os conteúdos trabalhados. De modo geral, a utilização de recursos didáticos/tecnológicos, como uma maneira de auxiliar na aprendizagem do estudante com deficiência, uma vez que os mesmos possibilitam a utilização dos sentidos remanescentes para captar as informações, tornando assim o ensino adequado às necessidades dos mesmos.

Em síntese, as pesquisas sobre Educação Matemática Inclusiva no EBRAPEM recaem seu foco de estudos com estudantes, seguido dos estudos com a formação de professores e o objeto menos explorado são os estudos com usos de recursos didáticos/tecnológicos. O que reforça a necessidade da continuidade de investigações nesse campo de estudo.

## Referências

ALEIXO, H. P. Percepções iniciais sobre a aprendizagem da matemática com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com surdocegueira congênita. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 21, 2017, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2017.

BÖHM, F. C. O ensino de conceitos multiplicativos para alunos surdos dos anos iniciais. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 21, 2017, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2017.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Acessado em 10 de março de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf).

COSTA, V. C. Educação matemática inclusiva e saberes docentes: análise de um curso de extensão voltado para o ensino de matemática para surdos. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 19, 2015, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2015.

ELOY, N. S. Práticas docentes inovadoras para um trabalho diversificado e inclusivo com foco no ensino de matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 22, 2018, Recife. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2018.

FALQUETTO, J. M. Uma proposta de material didático para o ensino de números negativos no Proeja: Contribuições de uma Pedagogia Libertadora. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR/UFTPR, 2016.

FAUTINO, T. A. S. O Desenvolvimento do pensamento algébrico em uma sala inclusiva usando uma tecnologia móvel. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 18, 2014, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2014.

FLORES, G. G. C. A construção de mosaicos no plano por um aluno com Transtorno do Espectro Autista embasados na Teoria da Aprendizagem Significativa e na Engenharia Didática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 21, 2017, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2017.

GOLDBACH, Tânia; MACEDO, Aretusa Goulart Andrade. Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7, 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFRJ/ABRAPEC, 2007. p. 1-12.

JESUS, T. B. (Des)construção do Pensamento Geométrico com o uso de Materiais Pedagógicos: uma experiência vivenciada junto a uma aluna surda. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 18, 2014, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2014.



KLÔH, L. M. Formação Continuada de Professores de Matemática no Contexto da Inclusão: preparando para o trabalho com alunos surdos. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 21, 2017, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2017.

KOEPSEL, A. P. P. Materiais Didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR/UFTPR, 2016.

LOPES, T. B.; PALMA, R. C. D.; SÁ, P. F. Engenharia didática como metodologia de pesquisa nos projetos publicados no EBRAPEM (2014-2016). **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.20, n.1, pp. 159-181, 2018.

MARTINS, M. A. Formação continuada de professores para o ensino de Matemática para alunos cegos: construindo coletivamente uma prática docente inclusiva. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 19, 2015, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2015.

MIRANDA, S. M. C. O ensino de geometria à alunos surdos: abordagem sobre perímetro e área. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR/UFTPR, 2016.

MOURA, A. Q. Educação Matemática e o Uso do Computador: uma experiência com um grupo de crianças surdas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 18, 2014, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2014.

NOVAES, E. C. Práticas de numeramento de estudantes surdos incluídos na rede municipal de ensino de Governador Valadares. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 22, 2018, Recife. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2018.

PEREIRA, R. C. Construção Colaborativa de Material Didático sobre Álgebra das Operações dos Números Racionais: da contextualização à formalização matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 18, 2014, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2014.

RAMBO, M. C. D. Estratégias empregadas por alunos com altas habilidades/superdotação: simetria e isometria. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MATEMÁTICA, 20, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR/UFTPR, 2016.

RAMOS, L. C. S. Formando Professores de Matemática para uma Educação Matemática Inclusiva: (re) significando concepções sobre ensino e aprendizagem de geometria de alunos com deficiência. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 19, 2015, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2015.

SANTOS, C. E. R. A prática de *Design* Instrucional no planejamento de um curso a distância de Educação Financeira oferecido a pessoas cegas e pessoas surdas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 18, 2014, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2014.

SILVA, M. D. Conhecimentos de Professores Sobre o Ensino de Geometria com Material Manipulável para Estudantes Cegos. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR/UFTPR, 2016.

SILVA, M. C.; PESSOA, C. A. S. A combinatória: estado da arte em anais de eventos científicos nacionais e internacionais ocorridos no Brasil de 2009 a 2013. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.17, n.4, pp. 670-693, 2015.

SILVEIRA, C. F. Software Educativo como Auxílio na Construção de Conceitos Matemáticos com Alunos Surdos. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 21, 2017, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2017.



# Interdisciplinaridade e Inclusão: ações para a efetiva inclusão dos alunos

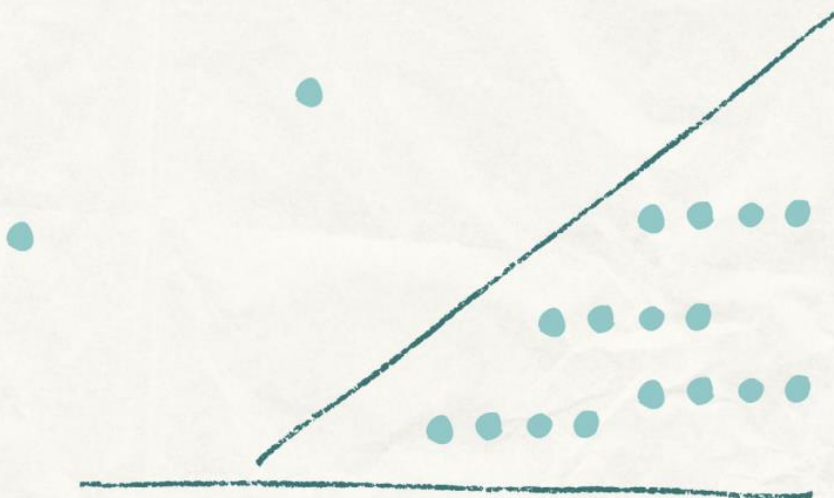
*Alline Luntim Chen*

*Miriam Aparecida Neves*

*Rafael Simão da Silva*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.6](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.6)



## **O processo de inclusão escolar na cidade de São Caetano do Sul, São Paulo**

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletados durante o Censo 2010 (IBGE, 2010), 24% da população brasileira, o que totaliza quase 46 milhões de habitantes, declararam ter algum grau de dificuldade em, pelo menos, uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou possuir deficiência mental/intelectual). Sendo assim, criar meios de atender essa população, principalmente no âmbito escolar, é de suma importância para o bom desenvolvimento da comunidade brasileira.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) começou ainda na época do império, com a instituição do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Mesmo com a formalização dessas instituições, o AEE se limitava as deficiências visuais e auditivas, mantendo a exclusão referente às limitações físicas e intelectuais. No início do séc. XX esse panorama vai se alterando, com o desenvolvimento de uma política de educação especial e com a instituição da Sociedade Pestalozzi do Brasil e das primeiras Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), a educação especial no Brasil ganha o caráter de inclusão. No artigo 208 da CF, são elencados os deveres e garantias do Estado, com relação a educação no Brasil.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:... III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1996, com a publicação da lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é confirmado que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, devendo haver serviços de apoio especializado.

O atendimento educacional especializado (AEE) de São Caetano do Sul começou a ganhar novos contornos com a instituição, no ano de 1977, da Fundação Anne Sullivan (FUMAS), escola dedicada ao atendimento em surdocegueira. Com as mudanças da legislação, em 1998 a escola mantida pela FUMAS passa a se chamar Escola de Educação Básica Anne Sullivan, ampliando seus atendimentos aos alunos autistas e com paralisia cerebral. Em 2009, a FUMAS passa a



ser responsável pelo Programa de Inclusão Educacional do município, apoiando os professores da rede municipal, dando suporte aos mesmos em sala de aula.

O ano de 2012 foi diferente para a educação regular do município de São Caetano do Sul. A partir desse ano, os alunos deficientes começaram a ser matriculados nas salas de ensino regular do município. A partir desse momento, os professores do ensino regular tiveram que se adaptar para atender todos os alunos da rede. E essa adaptação contou com a ajuda dos professores especialistas da rede, montando uma rede de apoio e formação continuada, para o AEE. Foram montados grupos de formação e desenvolvimento de práticas inclusivas, com a elaboração, em conjunto, de materiais de apoio para os professores da rede. Em paralelo, a administração municipal iniciou um movimento de expansão e contratação de professores especialistas em inclusão, abrangendo todas as áreas. Essas ações foram de substancial importância para a evolução e melhoria contínua do AEE.

### **Desenvolvimento das práticas educativas: a Educação Física como elo para a interdisciplinaridade**

A descrição, a seguir, é um relato das experiências desenvolvidas em salas do 6º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profº Rosalvito Cobra, no ano de 2016. Foram desenvolvidas entre os professores das disciplinas de Educação Física, Geografia e Ciências. Nelas, foram buscados os aspectos da interdisciplinaridade para auxiliar no processo de inclusão escolar. As atividades foram desenvolvidas, principalmente, na quadra poliesportiva.

Após a democratização do ensino na rede pública do município de São Caetano do Sul, os profissionais da rede encontraram alguns obstáculos para poder fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Em uma das inúmeras discussões acerca do assunto, surgiu o seguinte questionamento: como conseguiremos atingir todos os alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem? A partir do questionamento, veio como resposta a ferramenta para auxiliar nesse trabalho: a interdisciplinaridade.

As atividades começaram nas aulas de Educação Física, tendo a Professora Miriam como percussora das práticas de educação inclusiva na referida escola. A mesma desenvolveu práticas para o atendimento dos alunos com deficiência, que estavam sobre sua tutoria. O



desenvolvimento dessas experiências lançou uma luz sobre os demais professores, fazendo perceber que desenvolver práticas educativas inclusivas era primordial para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem para todos os alunos.

A partir de 2012 recebemos alunos com deficiências diversas: Síndrome de Down, TEA, PC. Quando nos deparamos com esses alunos e não sabíamos por onde começar, com o que trabalhar e como trabalhar. A resistência, no início, foi natural. Resistência ao novo, ao desconhecido. Mas não poderíamos ficar indiferentes a essa situação. Incomodava ver esses alunos sem nenhum tipo de atenção. Em um HTPC, a coordenadora pedagógica nos mostrou o curta-metragem *Cuerdas* (GARCÍA, 2013). Esse curta-metragem foi a inspiração que faltava para o desenvolvimento das nossas atividades

O caso emblemático, ponto forte para o início do desenvolvimento das atividades de inclusão em nossa escola foi o de um aluno de 8 anos, com paralisia cerebral, comprometimento da parte inferior e parcial superior com seu cognitivo preservado, portanto entendia tudo o que era falado. Esse, até então, era o caso mais desafiador da nossa escola. Como trabalhar com esse aluno?

A primeira atividade trabalhada foi a brincadeira com corda. Nela foi possível sentir o aluno e os demais alunos da classe. E o resultado foi surpreendente. O aluno aproveitou muito a atividade, pois os demais alunos participaram juntos, ajudando no desenvolvimento da mesma. A socialização começou a ser trabalhada com bons resultados. Esse resultado serviu como ponto de segurança para os professores, que enxergaram diversas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Com o resultado da primeira atividade, partimos em busca de novas ideias através de bibliografia especializada e práticas já existentes, de forma que pudéssemos adaptá-las as Orientações Curriculares (SÃO CAETANO DO SUL, 2013). A partir desse trabalho bibliográfico, conseguimos desenvolver ideias para adaptação de materiais e atividades para os nossos alunos.

A próxima atividade desenvolvida foi a peteca. Nela, uma peteca foi presa, por um elástico, a cadeira de rodas do aluno. Essa atividade foi feita em consonância com as Orientações Curriculares (SÃO CAETANO DO SUL, 2013) da educação municipal, para o 6º ano. Foi uma atividade pensada para que o aluno se sentisse incluído ao meio, pois os demais alunos também estavam trabalhando esse conteúdo.



Em seguida, veio a bola adaptada para a prática de queimada. Essa bola foi feita de pano, em tamanho menor. Para a realização dessa atividade, o aluno contou com o apoio da professora de Educação Física, que empurrava a cadeira enquanto supervisionava a atividade. Com maior interação, nessa atividade o aluno pode escolher o time que queria participar. Ao final da atividade era nítida a satisfação do aluno. Seu sorriso foi contagiante!

O aluno participou ativamente da Festa Junina. Com o tema “Itália” a festa possibilitou a prática de mais um dos objetos de conhecimento das Orientações Curriculares: a dança. Participou de todos os ensaios e, em uma atuação magistral, dançou com os demais alunos durante a festa.

Figura 1 - Ensaio festa junina.



Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 2 - Apresentação festa junina.



Fonte: Arquivo pessoal.

Participou das aulas de jogos de tabuleiros como DAMA. Nela, a professora adaptou as peças com tampinhas de garrafa pet. Elas eram utilizadas viradas com a boca para cima para que o aluno conseguisse manipular as tampinhas durante o jogo. Com o cognitivo preservado, o aluno entendia perfeitamente o jogo. Participou das atividades com os demais alunos, tendo a supervisão da professora.

Figura 3 - Atividade Damas.



Fonte: Arquivo pessoal.



O próximo passo foi realizar atividades fora da cadeira de rodas e com a utilização do andador. Com a anuência dos pais, no dia do brinquedo, o aluno trazia o brinquedo escolhido e fora da cadeira de rodas, no chão da quadra, o mesmo ficava em cima de um colchão brincando com outras crianças como, por exemplo, de carrinho. Quando disponibilizado o andador, realizamos a prática de Futsal, prática de garantia imensa satisfação ao aluno.

Para auxiliar a escrita, desenvolvemos um adaptador para os lápis. Com ele, o aluno pode realizar as atividades com letras e números, aumento o ganho pedagógico do mesmo.

Essas atividades nas aulas de Educação Física serviram como um start para as demais adaptações nas outras disciplinas do currículo municipal. Durante os horários de trabalho pedagógico em conjunto (HTPC), iniciamos a discussão de como aconteceriam as atividades interdisciplinares, com o intuito de atender os demais alunos deficientes da nossa escola. Em um primeiro momento, ficou acordado que as disciplinas de Geografia, representada pela professora Aline, e Ciências, representada pelo professor Rafael, desenvolveriam as atividades com Educação Física, pois os assuntos a serem trabalhados eram bem próximos em ambas as disciplinas.

### **Localização geográfica - A Rosa dos Ventos**

Sabe aquela aula show? Quando os alunos ficam todos encantados, quando você mostra para eles que a geografia também pode ser a melhor amiga da matemática e da geometria? Sabe? Então essa é foi a aula sobre a Rosa dos Ventos.

E com esse instrumento tão importante, que possibilitou tantos avanços, descoberta de novos lugares, chegadas e partidas, escolha de moradias mais quentes e aconchegantes, a noção de tempo como conhecemos hoje e tantas outras coisas que só foram possíveis com base na bússola, que começamos a falar, para os alunos do 6º ano, o que é a Localização Geográfica e como ela é importante e fundamental, para as nossas atividades do cotidiano. Mas pensar apenas o cotidiano não é ensinar de fato, é preciso lembrar que houve um longo caminho até chegar a toda essa comodidade da vida moderna e também se questionar como será o futuro.

A dificuldade está em como se fazer entender, para aqueles que nunca respondem, que não interagem, que não se expressam, que apenas copiam ou que não demonstram sequer ao menos um esboço de



terem entendido o que você tentou explicar. O caso que tivemos em uma dessas salas era exatamente o descrito acima, com todas essas características. Um diagnóstico de Autismo. Em outras salas diagnósticos de Síndrome de Down, Síndrome de Down e DI, DI e Limítrofe entre outros. Era preciso mais!

O aluno diagnosticado com Autismo era o caso que mais nos desafiava. Já estávamos começando o 2º trimestre e ele não demonstrava interesse, não se comunicava, apenas copiava tudo que era colocado na lousa, sendo que era muito difícil mensurar se estava entendendo ou não os assuntos ali descritos. Esse aluno como tantos outros não fazia nenhuma das terapias indicadas pela escola, não possuía acompanhamento escolar em casa, era um caso bastante difícil. Ao longo do ano fomos observando que esse aluno tinha grande facilidade com desenhos e atividades manuais, demonstrando muito talento nessa área.

Adaptamos um conteúdo de camadas da Terra através de desenhos na lousa, com a utilização de vídeos, leitura de textos no livro didático com diversas imagens e utilizamos um desenho para que eles colorissem. Nessa atividade, o aluno autista foi o primeiro a terminar e pela primeira vez notamos satisfação do aluno, demonstrando através de riso, riso de satisfação. E a decoração do desenho estava linda! Foi solicitado que cortasse o desenho e colasse no caderno. Foi o sinal de que estávamos no caminho certo.

Foi passado todo o conteúdo sobre a Localização Geográfica, com o auxílio de inúmeros desenhos na lousa e o aluno autista foi o primeiro a terminar, desenvolvendo um trabalho impecável, perfeito, sem nenhum erro. Separamos diversas folhas de EVA coloridas, cortadas em mais ou menos 15 cm x 15 cm. Foi solicitado, na aula anterior, que eles trouxessem canetinhas. Foram distribuídos diversos pedaços de EVA para cada aluno. Foi solicitado que em cada pedaço eles desenhasssem um ponto da Rosa dos Ventos e colocasse a letra ou as letras correspondentes. Exemplo: N - Norte, S - Sul, NE- Nordeste, SSO - Sul-Sudoeste e etc. Após todos terminarem de confeccionar pelo menos um ponto da Rosa dos Ventos (cardeais, colaterais e sub-colaterais) e pintarem, marcamos que na próxima aula, eles não precisariam trazer o livro ou o caderno, mas que de lição de casa, teriam que tentar decorar todos os pontos da Rosa dos Ventos. Esse era o início da atividade realizada entre as disciplinas de Educação Física e Geografia. A próxima aula seria desenvolvida na quadra poliesportiva da escola.



Foi explicado aos alunos que o material que haviam produzido na aula anterior seriam utilizados em uma competição simples. Os alunos seriam divididos em duas equipes: meninas versus meninos. Limitamos o espaço da quadra, usando somente meia quadra. No dia e hora marcada para a aula de Geografia, fomos até a sala para buscar os alunos. Foi solicitado que levantassem e fizessem duas filas, uma de meninos e outra de meninas. Em seguida, foram avisados que a aula seria em outro lugar. Encaminhamos-nos para a quadra poliesportiva, onde já se encontrava a professora de Educação Física. Explicamos que aquela aula seria uma aula interdisciplinar que envolveria as duas disciplinas. Os alunos ficaram bastante animados. Separamos as equipes, explicamos as regras: a primeira pessoa da fila, ao sinal da professora (de geografia) teria que correr e achar pela quadra o ponto da Rosa dos Ventos que havia sido mencionado aleatoriamente. Quando encontrasse pegava o EVA com o ponto solicitado e voltava para sua equipe. A equipe que formasse primeiro a Rosa dos Ventos completa venceria.

O aluno autista foi o primeiro da fila de sua equipe e ajudou encontrando o ponto solicitado com rapidez. Nesse momento, percebemos a primeira interação dele com a sala, de forma espontânea. Os colegas ficaram felizes com a mudança de atitude dele, que interagiu de boa vontade, colaborando com os colegas, o que dentro da sala, não ocorria, não por parte dos colegas, por causa do isolamento, característico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Os alunos se divertiram muito, correram, usaram da velocidade, concentração, memória, agilidade, torceram, brincaram e aprenderam, muito. O resultado nas avaliações foi excelente, todas as outras salas ficavam aguardando o dia que seria a aula delas de geografia na quadra.



Figura 4 - Atividade Rosa dos Ventos.



Fonte: Arquivo pessoal.

As aulas seguintes foram marcadas por novos pedidos de aulas assim, nas palavras deles, de correr, de brincar, de competição. O aluno autista agora não escondia o olhar nos livros, levantava a cabeça quando via os professores. Esse foi um sinal de que a atividade teve um bom resultado. Ele estava mais solto, interagia mais com os colegas da classe, que falavam alto seu nome e como ele havia ajudado na competição.

Outra atividade foi feita em parceria com os professores de Ciências. Nela foram trabalhados os assuntos relacionados às Nebulosas. Essas atividades renderam muito aprendizado. As Nebulosas foram criadas dentro de garrafinhas PETs, com algodão, gliter, água e tinta guache. Foi um sucesso total na Mostra Cultural de 2016, com recorde de público.



## Sistema Solar – O Sol e nossos planetas

A atividade interdisciplinar entre Educação Física e Geografia deu coragem para novas experiências. Na época tínhamos um aluno deficiente intelectual, muito avesso às práticas pedagógicas dispostas até aquele momento. E conversando vimos a possibilidade de que o aluno assimilasse o conteúdo através do lúdico, visual e também fosse trabalhado com toda a sala de aula a proposta interdisciplinar utilizando a quadra como local de trabalho. Esse ambiente foi escolhido, pois era o local que o aluno tinha mais intimidade.

A atividade proposta para os alunos foi realizar a simulação das posições dos planetas e do Sol no Sistema Solar. Para representar os corpos celestes citados acima foram utilizadas bolas dos mais variados tamanhos e materiais. Quando informado a eles como seria a atividade, demonstraram ansiedade. Os assuntos relacionados às Ciências já haviam sido previamente discutidos com o professor em sala de aula. Para a disciplina de Educação Física, coube à explanação relativa aos diversos tipos de bolas que são utilizadas nos esportes coletivos e individuais. Iniciando a atividade, foi solicitado aos alunos que escolhesse a bola que melhor representasse os astros do Sistema Solar. O aluno deficiente intelectual escolheu, em um primeiro momento, assumir a posição do Sol, escolhendo uma bola utilizada na prática de Pilates. Ao escolher a bola, o aluno deveria explicar para qual prática esportiva ela era utilizada e o porquê ela era a melhor opção para representar o corpo celeste escolhido. Esse ato se repetiu com os demais alunos, sendo que durante as escolhas e explanações, o aluno deficiente intelectual demonstrou interesse pela atividade, interagindo com os seus colegas de turma.

Para a avaliação da atividade foi solicitado aos alunos que fizessem um desenho ilustrando a aula, colocando todos os pontos que chamaram a atenção dos mesmos durante a prática. Paralelo a isso, foi solicitada um relato escrito de toda a prática. O aluno deficiente intelectual realizou apenas a atividade do desenho, pois tem dificuldades com a escrita. Avaliando o desenho notou-se que a assimilação dos assuntos pelo aluno se dá pelo concreto. Além do processo cognitivo, notou-se no desenho as interações que o mesmo teve com os demais colegas de turma. Ele representou a roda de conversa que teve para a realização da atividade. Nesse ponto, a interdisciplinaridade demonstrou ter papel importante para esse desenvolvimento. A atividade mostrou-se satisfatória. O aluno interagiu com os demais colegas de turma, demonstrando interesse nos



acontecimentos durante a prática da aula. A relação com os demais colegas fortaleceu-se após essa prática. O aluno evoluiu nos aspectos de sociabilidade e nos aspectos cognitivos, absorvendo boa parte dos conteúdos trabalhados.

## **Considerações finais**

O desafio da educação é assegurar a todos os estudantes o acesso e a permanência na escola regular e qualidade no atendimento oferecido. Para que isso ocorra, é preciso desempenhar práticas pedagógicas centradas no aluno, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, trabalhando suas dificuldades, valorizando suas habilidades e trabalhando suas potencialidades. Com esse trabalho bem desenvolvido, suas necessidades serão contempladas.

As mudanças na educação de pessoas com deficiência, ao longo do tempo, fez com que os profissionais da educação precisassem se adaptar para um melhor atendimento a esse público. Esse movimento se dá pela necessidade de se evitar a segregação desses alunos e para que houvesse a socialização na comunidade em geral.

O processo de inclusão escolar, desenvolvido na rede municipal de São Caetano do Sul, trabalha a criatividade dos profissionais. As práticas relatadas nesse trabalho são frutos do incentivo a evolução dos processos de ensino-aprendizagem, para que os alunos sejam bem assistidos. Tais práticas mostraram-se importantes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, levando os alunos deficientes a um crescimento cognitivo e social com os demais alunos da turma. Ficou claro a necessidade de desenvolver novas práticas e adaptações de materiais, com o intuito de se atingir todos os alunos da comunidade escolar. Com essas constatações, a busca por melhorias nesse processo é incessante.

Fica claro que pensar o processo de inclusão escolar como uma política pública faz-se extremamente necessário para o bom desenvolvimento do trabalho. Deve-se, também, desenvolver práticas para a formação continuada dos professores, levando-os a evolução do seu trabalho pedagógico.

## **Referências**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20/11/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20/11/2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20/11/2020.

FRANCO, D. T. K.; AMORIM, G. C. A inclusão na escola comum: concepções de professores sobre a Deficiência Auditiva. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 265-293, 2020.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, pp. 73-81. Portugal, 2003.

SÃO CAETANO DO SUL. **Orientações curriculares para o Ensino Fundamental / Secretaria da Educação**, Centro de capacitação dos profissionais da Educação Dra. Zilda Arns; Coordenação Geral, Paulo Sérgio Garcia. - São Caetano do Sul: Editora CEAPE, 2013. 380p.

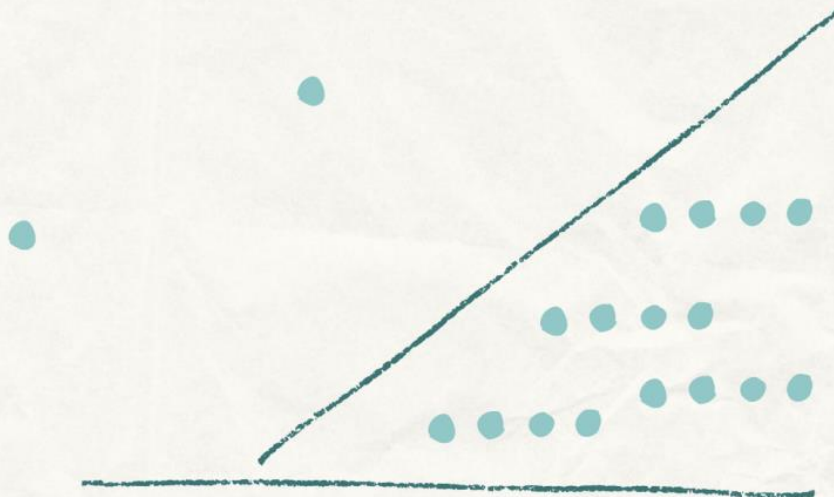


# Acessibilidade na pandemia de Covid-19: políticas públicas para universitários com deficiência em ensino remoto

*Mônica Celestino*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.7](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.7)



## Introdução

Reconhecida pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020 (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020), a pandemia de COVID-19, processo inflamatório desencadeado pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, aterroriza a população mundial, pelo risco de letalidade, pelo potencial de geração de quadros graves e até incapacitação temporária em indivíduos aparentemente saudáveis, pelo contágio rápido e pela inexistência de vacina para imunização em massa.

Já no primeiro momento, para facilitar a adoção de estratégias de precaução e controle, inclusive o emprego de recursos públicos adicionais na área de saúde, admitiu-se que o Brasil entrou em situação de calamidade pública, devido à epidemia mundial. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou solicitação da Presidência da República de reconhecimento desta condição, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 20 mar. 2020), com efeito até 31 de dezembro de 2020.

À época, abaladas com o registro das primeiras mortes no País, unidades da Federação já haviam decretado situação de emergência em saúde de interesse internacional e divulgado medidas para o enfrentamento da pandemia, calcadas, sobretudo, no distanciamento físico e na interrupção de atividades econômicas diversas e do funcionamento de instituições públicas e privadas de diferentes ramos, inclusive o educacional.

Eclodia ali um ciclo de mudanças na rotina de estudantes, professores e demais profissionais da educação. A abrupta e compulsória suspensão das aulas presenciais desencadeou distintas reações dos estabelecimentos de ensino superior. Uns optaram pelo cancelamento do período letivo ou pela suspensão para posterior reposição das aulas. Outros, pela substituição das aulas presenciais por atividades curriculares remotas. Esta terceira alternativa ganhou adesão, principalmente, com o prolongamento do período de distanciamento social, em virtude da evolução das ocorrências da doença.

Previsto por um conjunto de instrumentos legais, o regime especial ancorado no ensino remoto possibilitou a grande parte da população estudantil a continuidade do processo formativo, neste contexto atípico, mas não assegurou isto a todos os discentes indistintamente.



Nos seis primeiros meses de convivência dos brasileiros com a pandemia e seus efeitos e de implementação do regime especial, o País não dispunha de políticas públicas federais destinadas à promoção, neste contexto, do desenvolvimento e da disponibilização de atividades letivas e materiais didáticos adaptados para educandos do ensino superior com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência, à mobilidade reduzida e ao transtorno de espectro autista (TEA). Sequer houve registro, ao menos, em sites oficiais, de reforço no investimento do Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior, antiga iniciativa do MEC que visa proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, por meio da oferta de condições de acessibilidade em instituições da rede federal.

A lacuna deixou este grupo potencialmente dependente do arbítrio das instituições educacionais e/ou da mobilização da rede de garantia de direitos, que inclui ativistas e Ministério Público, para fazer cumprir a Constituição Federal e outros dispositivos legais de defesa desta minoria social. Vale ressaltar que o processo de negociação ou disputa judicial para asseverar o acesso a planos de estudo individuais, a elaboração e distribuição de materiais didáticos adaptados (com audiodescrição ou escritos em braile, por exemplo) e/ou aquisição ou adaptação de equipamentos requer tempo e investimento de energia e recursos, retardando a adesão ao trabalho pedagógico e, por conseguinte, prejudicando a continuidade dos estudos de acadêmicos com demandas específicas.

Originário de pesquisa documental, envolvendo instrumentos legais de instâncias diversas e periódicos e bases de dados on-line, e pesquisa bibliográfica, realizada de julho a setembro de 2020, este texto analisa as limitações para a acessibilidade pedagógica a graduandos com necessidades educacionais especiais, nos primeiros seis meses (de março a setembro) de interrupção do funcionamento presencial das IES e instauração do regime especial excepcional de ensino remoto, em virtude da crise na saúde pública desencadeada em 2020 pela proliferação do novo coronavírus.

## **Ensino Superior Remoto**

A pandemia obrigou as instituições de ensino superior a cessarem suas atividades acadêmicas presenciais, em geral, na segunda quinzena de março de 2020, sem perspectiva de retomada. Até setembro do mesmo ano, as aulas presenciais continuavam suspensas na maior parte das unidades da Federação e o País atravessava um período de



intenso debate sobre a viabilidade da reabertura dos estabelecimentos educacionais em um contexto marcado por centenas de mortes diárias e pela inexistência de meios de vacinação em massa.

Para atenuar as implicações do drama na saúde sobre a educação, o Ministério da Educação (MEC) admitiu a substituição das aulas presenciais por atividades remotas a IES públicas e privadas do sistema federal, de 17 de março a 31 de dezembro de 2020, por meio de diferentes atos legais (BRASIL, 17 mar. 2020; BRASIL, 15 abr. 2020; BRASIL, 12 mai. 2020; BRASIL, 16 jun. 2020; BRASIL, mai. 2020), e o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 18 mar. 2020a; BRASIL, 28 abr. 2020; BRASIL, 07 jul. 2020; e BRASIL, 18 mar. 2020b) sistematizou parâmetros para ação estratégica de governos, de unidades de ensino e da comunidade acadêmica no contingenciamento da crise. A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e os atos posteriores que prorrogaram sua vigência por quase todo o semestre letivo, até 16 de junho de 2020, contudo, exigiu a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino remoto, limitando a possibilidade de continuidade dos estudos e da aprendizagem àqueles com acesso à internet e aos dispositivos necessários (computador, *tablet*, *notebook* ou *smartphone*) e domínio dos equipamentos.

As instituições de todos os segmentos (BRASIL, 18 ago. 2020), inclusive do ensino superior, foram desobrigadas do cumprimento, no ano letivo de 2020, do mínimo de 200 dias letivos previsto pela Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 20 dez. 1996), desde que a carga horária mínima fosse implementada dentro de um calendário escolar que pudesse se estender até 2021. A educação infantil, porém, foi isentada do cumprimento de toda a carga horária mínima anual.

Em pesquisa exploratória realizada em setembro no Sistema CoronaVirus – Monitoramento nas Instituições de Ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), do MEC em parceria com quatro universidades, verificou-se que a maioria das instituições públicas federais autodeclararam fazer a substituição das aulas de graduação presenciais por atividades remotas com auxílio das TICs. Das 110 unidades federais (universidades, institutos e centros de educação tecnológica e colégio) existentes no País, 102 indicaram na plataforma *on-line* que estavam adotando esta opção em setembro de 2020, enquanto sete anunciaram ter interrompido o trabalho pedagógico e uma informou estar em atividade apenas parcial. Porém, no mês anterior (agosto), sem mencionar fonte, o MEC citou que somente uma minoria das universidades federais (25 das 69 existentes) ministrava aulas remotas



de graduação substitutas às presenciais, suspensas devido à pandemia (MEC DIVULGA SOLUÇÃO PARA FORNECIMENTO, 2020).

Em geral, as IES da rede privada também mantiveram a oferta dos serviços educacionais com adaptações ao cenário da época, como estratégia para a permanência no mercado, tendo em vista que a interrupção das aulas para reposição futura e o cancelamento de período letivo poderiam impulsionar a evasão e a inadimplência de estudantes e, portanto, comprometer a estabilidade institucional.

Por vezes, mesmo sem experiência com educação não presencial, as organizações educacionais intempestivamente redimensionaram os currículos, a metodologia de ensino-aprendizagem e o sistema de avaliação da aprendizagem, providenciaram novos recursos para utilização no processo formativo, conceberam, elaboraram e distribuíram materiais didáticos, e adaptaram o calendário escolar. Muitos trocaram as salas de aula convencionais por ambientes de aprendizagem virtuais.

Sem referências exitosas, os docentes viram-se desafiados à (re)invenção da forma de ensinar. Deveriam conceber, planejar e implementar, em tempo exíguo, um modelo com processo de aprendizagem remoto, sem recursos financeiros projetados no orçamento para tal demanda, sem formação e treinamento sólidos para o trabalho pedagógico em situação tão atribulada e, por vezes, também sem acesso e/ou habilidade para utilização de equipamentos tecnológicos e internet, enquanto lidavam com os abalos inerentes à epidemia mundial (confinamento, adoecimento, morte de entes queridos, luto não vivido, desemprego e redução da renda familiar etc.) e a imperativa reorganização das rotinas e das relações pessoais e profissionais.

Em conjuntura tão adversa, não necessariamente havia condições para modelagem pedagógica que incluísse o desenvolvimento e a disponibilização de atividades letivas e materiais didáticos adaptados, no período de restrições às aulas presenciais, dirigidos a acadêmicos com deficiência, mobilidade reduzida e TEA, embora este grupo seja cada vez maior entre os universitários. A demanda pela substituição das aulas presenciais era urgente. O tempo para delineamento e implementação, escasso. Os recursos humanos, ainda despreparados. Os equipamentos, por vezes, inexistentes, inacessíveis ou inadequados. Os recursos financeiros para investimentos, parcos ou até nulos, a depender do caso. O desconhecimento sobre tecnologias assistivas, possivelmente recorrente (HUMMEL, 2015; WORKSHOP DE



PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 2019; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS/ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018; SEEGER, HENN, MORGENSTERN, 2020).

## **Acessibilidade e Políticas Públicas**

Adotado para atenuar o impacto da pandemia de COVID-19 sobre os estudantes, o regime especial excepcional do ensino no Brasil surgiu em um contexto de crescimento da demanda e do acesso de pessoas com deficiência à educação superior. A implementação de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já surte efeitos e, associada a outros fatores, tem impulsionado a demanda de pessoas com necessidades educacionais especiais pelo acesso à graduação no País. Conforme dados do Censo da Educação Básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a) e do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b), a quantidade de discentes com deficiência (BRASIL, 06 jul. 2015) saltou de 886.815 em 2014 para aproximadamente 1,2 milhão em 2018 em turmas da educação básica (TOKARNIA, 2019); e de 33.475 em 2014 para 43.633 em 2018 em cursos superiores (MURÇA, 2020).

O público com potencial de ingresso em bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia é ainda maior. De acordo com estimativa divulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU (2020), cerca de 15% da população mundial (1 bilhão de pessoas) têm alguma deficiência. No Brasil, portanto, haveria mais de 31 milhões de pessoas nesta condição, caso a proporção se reproduza em território brasileiro. Com tantos brasileiros com limitações, o País está desafiado a garantir acessibilidade para a inclusão social (inclusive educacional) deste contingente.

Acessibilidade, de acordo com o §3.1 da Norma Brasileira vigente 9050-1994, consiste na "Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004). Embora o termo tenha se popularizado no Brasil somente a partir dos anos 1990, com o crescimento do ativismo em território nacional, a preocupação mundial com a acessibilidade tem origem remota, na Antiguidade. A epístola anônima aos Hebreus, aproximadamente do ano 65 a.C., registrada na *Bíblia*, diz: "Fazei



caminhos retos para os vossos pés, para que não se extravie o que é manco, antes seja curado” (HEBREUS, 1980). O trecho orienta a criação de caminhos acessíveis e prevê que a eliminação de barreiras faculta uma espécie de cura (NICHOLL, BOUERI FILHO, 2001) àqueles com deficiência.

Na literatura contemporânea, o conceito havia ressurgido em 1981, Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, no bojo do processo de fortalecimento das discussões sobre garantia de direitos a minorias sociais em todo o mundo. Afirma um documento da Organização das Nações Unidas (UNITED NATIONS, 1981) expedido naquele ano e utilizado como referência por governos de países diversos, para a elaboração de dispositivos legais e a criação de políticas públicas pela igualdade:

The problem of disability has an important human dimension, and its social aspects have to be considered in relation to the disabled persons' social and physical environments. Therefore it is necessary to view disability as a relationship between an individual and his or her environment. Experience shows that it is largely the environment which determines the effects of an impairment on a person's daily life.

Associado a isto, à época, o conjunto de iniciativas dos Estados Unidos, designado como "*Americans with Disabilities Act*", induziu o debate acerca da constituição de ambientes urbanos destinados a uma parte restrita da população, que segregavam segmentos sociais minoritários e dificultavam a emancipação de pessoas com deficiência física, sensorial e cognitiva e/ou com dificuldade de mobilidade, mas economicamente ativas, como idosos. Ganhava força a compreensão de que a deficiência se estabelece na relação entre o indivíduo e o espaço onde ele vive e que, portanto, este último pode realçar a deficiência, distinguir os sujeitos com e sem deficiência e influenciar na percepção da deficiência pela coletividade, ao gerar barreiras e torna-se um estorvo para a convivência e a vida produtiva. Desde então, a luta pela acessibilidade entrou na agenda pública.

Aos poucos, se tipificou as demandas desta minoria em **acessibilidade arquitetônica**, que diz respeito à adequação de espaços e à extinção de barreiras físicas em edificações – residências, edifícios comerciais e industriais –, espaços públicos e privados, equipamentos urbanos como parques, meios de transporte etc.; **acessibilidade atitudinal**, referente à adoção de posturas e condutas sem estereótipos,



estigmas, preconceitos e discriminações em relação às pessoas com deficiência; **acessibilidade pedagógica ou metodológica**, atinente às adaptações de metodologias, técnicas e recursos didáticos aplicados no processo de ensino e aprendizagem para a viabilização dos estudos e, por conseguinte, da formação humana, social e acadêmica e às estratégias metodológicas adotadas por empregadores para conformação de postos de trabalho ao perfil de profissionais com deficiência; **acessibilidade instrumental**, concernente à eliminação de barreiras em dispositivos tecnológicos, utensílios, aparelhos e ferramentas diversas utilizados em estabelecimentos educacionais, profissionais, de recreação, lazer etc. e à oferta de serviços de tecnologia assistiva; **acessibilidade programática**, referente ao conjunto normativo vigente, que inclui leis, decretos, portarias, estatutos e regimentos voltados aos direitos e ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência; **acessibilidade nas comunicações**, atinente ao acesso à comunicação interpessoal face a face, por Libras, por exemplo, à comunicação escrita, por meio de textos em braile etc. e à comunicação visual e audiovisual adaptada, por audiodescrição de imagens, filmes, espetáculos de artes cênicas, eventos e outros produtos artísticos e culturais etc.; e **acessibilidade natural**, relativa à eliminação de barreiras da natureza, ligada à fauna, à flora, ao relevo, aos recursos hídricos etc. (FREITAS, 2020).

No Brasil, a legislação e as políticas públicas atinentes à acessibilidade têm avançado ao longo dos anos, sobretudo, após a promulgação da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988). O País também é signatário (BRASIL, 2007) e, portanto, está comprometido com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006), aprovada pela Organização das Nações Unidas, em dezembro de 2006. No documento consagrado em reunião da Assembleia Geral para celebrar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, os Estados-membros reiteraram que as pessoas com deficiência têm direito ao reconhecimento como pessoas perante a lei, em toda parte, e reconheceram, entre outros, o direito à educação, atribuindo às Nações a obrigação de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida.

Um dos principais avanços pela acessibilidade, no território nacional, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), instituída pelo MEC em 2008, que dispõe sobre o acesso de pessoas com deficiência à educação, em todos os níveis de ensino, inclusive aquelas com limitações de aprendizagem.



Já na “Introdução” (BRASIL, 2008) são anunciadas as bases para as ações:

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 eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (sic)

O documento sinaliza que a educação especial deve ser orientada pelo viés inclusivo, ou seja, pela inserção e integração do discente com deficiência no ambiente educacional. Antes, em 2003, o Ministério já havia lançado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, de fomento e apoio à transformação do sistema de ensino brasileiro em um sistema educacional inclusivo por meio, principalmente, do investimento na formação de gestores e educadores com foco na sensibilização, conscientização e preparação para o planejamento e a execução de ações voltadas à escolarização, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade.

Neste contexto, consolidaram-se como marcos da promoção da educação inclusiva em território nacional a *Carta Magna* (Art. 205 e 206), que define a educação como um direito fundamental de todos e prevê a igualdade de condições de acesso à educação e exerce influência sobre uma série de outros dispositivos<sup>1</sup>; a Lei nº 9.394, de 20 de

---

1 Podem ser citados, entre outros, o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e consolida as normas de proteção; a Lei nº 10.098/2000, que fixa normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências; o Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência e tipifica como discriminação toda forma de exclusão que



dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional e dedica um dos seus capítulos à educação especial (BRASIL, 20 dez. 1996); e a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 06 jul. 2015). Os avanços são frutos da mobilização histórica por direitos deflagrada a partir da *Constituição Federal* de 1988.

Deste modo, por responsabilidade social e em observância da legislação brasileira em vigor, os estabelecimentos educacionais de todos os segmentos, inclusive do ensino superior, devem estar comprometidos com a inserção e permanência no universo acadêmico de pessoas com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência, à mobilidade reduzida e/ou ao TEA. Compete às redes e às instituições de ensino promover o atendimento prioritário, imediato e diferenciado aos indivíduos com estas demandas, para utilização autônoma e segura de edificações, mobiliários e equipamentos, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação e, ainda, serviços de tradutor e intérprete de Libras, ou seja, garantir a acessibilidade dos educandos.

Deve ser uma premissa de atuação destas organizações a garantia de condições efetivas tanto para os estudos, a aprendizagem, o desenvolvimento integral e, por conseguinte, a formação de pessoas deste grupo social, para o ingresso e a manutenção no mundo do

---

violar os direitos humanos; a Lei nº 10.436/2002, que versa sobre o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras e determina o ensino de Libras obrigatório em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e optativo nos demais cursos de educação superior; o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para o atendimento prioritário e acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e, em seu Artigo 24, determinando que instituições de ensino de qualquer nível, públicas e privadas, devem proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, incluindo salas de aula, laboratórios, bibliotecas, sanitários, auditórios, instalações desportivas e áreas de lazer; a NBR 9050/2004, norma técnica da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que estabelece critérios e parâmetros técnicos para projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 acerca do uso e da difusão da Libras, inclusive do seu ensino em cursos de graduação; o Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; e a Lei nº 12.764/2012, que estabelece medidas de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.



trabalho e o exercício pleno da cidadania, quanto para a preparação de indivíduos capazes de lidar com as diferenças. Compete-lhes a promoção da acessibilidade pedagógica, visando assegurar o direito do estudante à educação. Nas instituições de ensino superior, tal propósito deve permear o Plano de Desenvolvimento Institucional, documento basilar do funcionamento acadêmico e administrativo, com indicativo de estratégias e metas para o quinquênio; o Projeto Pedagógico Institucional; os planos de ações e orçamentários institucionais; os projetos pedagógicos dos cursos; e a conformação da infraestrutura e dos serviços, dos corpos docente e técnico-administrativo e das práticas pedagógicas.

Não obstante, a suspensão abrupta das aulas presenciais em decorrência da pandemia, sucedida pela implantação intempestiva do regime especial de ensino remoto calcado na utilização de tecnologias aplicáveis à educação, pôs em xeque a consecução dos dispositivos legais e das políticas públicas para educação de discentes com necessidades educacionais especiais de todo o País. Os estudantes deste grupo tiveram que lidar com a iminência do agravamento da falta de acessibilidade.

O cenário singular favorecia o descumprimento da legislação no âmbito do ensino superior. Estavam suspensos os processos de supervisão e de avaliação *in loco* do Ministério da Educação, que, por vezes, impulsionam a regularização do funcionamento de IES e seus cursos. Inexistia qualquer iniciativa de alcance nacional, do Poder Público, para acompanhamento, supervisão e fiscalização da implementação de medidas inclusivas na área de ensino, neste contexto de crise. Não havia mecanismos oficiais de incentivo e apoio à promoção do desenvolvimento e da disponibilização de atividades letivas e materiais didáticos adaptados, à capacitação de docentes e à aquisição e à adaptação de equipamentos, nas redes públicas e privadas. Por meses, perdurou o silêncio oficial sobre a questão.

Mais de cem dias após a suspensão das aulas presenciais em todo o Brasil, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020 (BRASIL, 07 jul. 2020), apresentou as primeiras orientações de uma instância de Poder Público, de alcance nacional, para o atendimento ao público da educação especial no contexto da pandemia. À época, recomendou que os estudantes de educação especial retornassem às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado somente quando a equipe técnica da unidade de ensino indicasse viabilidade ou quando os riscos de contágio



estivessem em curva descendente. O dito Parecer, contudo, foi homologado parcialmente pelo MEC, através de despacho de 31 de julho de 2020, sendo remetido para reexame dos conselheiros somente o Item 8 da proposição – ou seja, exatamente o trecho que versava sobre o atendimento aos discentes da educação especial –, por razões não divulgadas à população. O tema permaneceu num limbo, ao menos, até setembro de 2020. O processo de retomada das atividades curriculares presenciais começou timidamente, sem que existissem mecanismos para a salvaguarda do direito à acessibilidade no bojo do regime especial para contingência do fechamento dos estabelecimentos educacionais.

Sem meios de pressão para a observância dos instrumentos legais pré-existent e sem dispositivos de apoio para enfrentamento desta situação atípica, os graduandos desta minoria social, nos seis primeiros meses de convivência com a epidemia mundial, ficaram dependentes da deliberação das IES e até de ações da rede de garantia de direitos (incluindo a judicialização de casos) para ter acesso a um processo de ensino e aprendizagem remoto adaptado. Tais educandos com dificuldade/limitação física, sensorial ou intelectual ficaram susceptíveis a barreiras pedagógicas, atitudinais, instrumental, programática, nas comunicações, podendo ser impedidos de estudar em condições de igualdade com os demais indivíduos, durante a pandemia, em um flagrante desrespeito à normativa.

As consequências desta situação podem variar da baixa adesão às atividades curriculares, neste momento em específico, ao desempenho aquém do esperado, à reprovação e à evasão, seguida da desistência dos estudos e da formação superior. A médio e longo prazo, a falha pode prejudicar todo o processo de inclusão social dos estudantes prejudicados, atingir a autoestima e reverberar na vida produtiva destes indivíduos. Quem hoje é alijado do ensino pode, adiante, ter dificuldade para a inserção e permanência no mundo do trabalho e o pleno exercício da cidadania.

## **Considerações finais**

Em qualquer contexto, o complexo processo de ensinar e aprender envolve tanto a condição efetiva das redes e instituições educacionais e dos atores sociais arrolados quanto as potencialidades e as limitações dos indivíduos em interação com o conhecimento, em especial, dos estudantes. Portanto, a concepção e a implementação do trabalho pedagógico inevitavelmente requerem a observância do perfil de educandos e educadores, sobretudo, das especificidades, das demandas



e das necessidades destes sujeitos. Não foge à regra a modelagem pedagógica em conjuntura tão atípica e adversa quanto aquela enfrentada na pandemia de COVID-19, no Brasil, a partir de março de 2020.

Contudo, a despeito do vasto conjunto de dispositivos legais e de políticas públicas de inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais em decorrência de deficiência, mobilidade reduzida e transtorno de espectro autista, os discentes deste grupo social ficaram vulneráveis na consecução do regime especial de ensino remoto, para a contingência dos efeitos da epidemia mundial desencadeada pelo novo coronavírus. De acordo com a pesquisa documental desenvolvida nesta pesquisa, as instâncias do Poder Público deixaram a implementação (ou não) das práticas inclusivas a cargo das redes e dos estabelecimentos de ensino e não disponibilizaram mecanismos de acompanhamento e fiscalização do cumprimento das determinações legais; e não lançaram programas de incentivo e apoio às práticas inclusivas neste cenário árido.

Em estudo futuro, pode-se investigar, entre outros temas correlatos, a oferta (ou não) de adaptações para a acessibilidade dos estudantes de graduação no Brasil ou em algumas unidades da Federação, neste período de contingência dos efeitos da crise internacional de saúde pública sobre a educação, bem como as consequências desta estratégia dos órgãos oficiais sobre a vida escolar dos discentes com dificuldade/limitação física, sensorial ou intelectual, o engajamento no processo de ensino e aprendizagem e a continuidade dos estudos.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos - NBR 9050**: Norma Brasileira. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020. **Dispõe sobre atividades educacionais no contexto da pandemia**. Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020. **Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades curriculares presenciais e não presenciais no contexto da pandemia**. Brasília (DF), jul. 2020. Documento digital.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. **Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar durante a pandemia da COVID-19.** Brasília (DF), abr. 2020. Documento digital.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Documento digital.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília (DF), dez. 1996. Documento digital.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira da Inclusão.** Brasília (DF), 07 jul. 2015. Documento digital.

BRASIL. Ministério da Educação. Despacho do Ministro s/ nº, de 31 de julho de 2020. **Homologa parcialmente o Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020, do Conselho Nacional da Educação, que dispõe sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, excetuando-se o Item 8.** Brasília (DF), jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Documento digital.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Fixa normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior adotadas durante o estado de calamidade pública.** Brasília (DF), ago. 2020. Documento digital.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília (DF), set. 2007. Documento digital.

BRASIL. Senado Federal. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.** Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS/ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos. **In (Visibilidades):** As tecnologias



assistivas no processo de inclusão escolar. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

FREITAS, F. **Conheça sete tipos de acessibilidade para tornar a nossa sociedade mais inclusiva.** [s.l.], [s.p. ], 2020. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/blog/sete-tipos-de-acessibilidade>. Acesso em: 26 ago. 2020.

HEBREUS. Capítulo 12: versículo 13. In: FIGUEREDO, A. P. de. **Bíblia.** Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980.

HUMMEL, E. I. Saberes docentes para o uso de tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado. **Informática na Educação: Teoria & prática**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 81-92, 01 jul. 2015. Semestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/56237/36448>. Acesso em: 23 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Sem Local) (ed.). **Censo da Educação Básica.** Brasília, 2019a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (Sem Local) (ed.). **Censo da Educação Superior.** Brasília, 2019b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Coronavírus:** monitoramento nas instituições de ensino. Monitoramento nas Instituições de Ensino. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 25 set. 2020.

MURÇA, G. Número de estudantes com deficiência cresce no Ensino Superior, mas permanência esbarra na falta de acessibilidade. **Revista Quero Bolsa.** [s.l.], [s.p. ], ago. 2020.



NICHOLL, A. R. J.; BOUERI FILHO, J. J. O Ambiente que Promove a Inclusão: conceitos de acessibilidade e usabilidade. **Revista Assentamentos Humanos**. Marília, v. 3, n. 2, [s.p.], dez. 2001. Anual.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (Sem Local) (Sem ed.). **Folha Informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SEEGER, M.; HENN, L.; MORGENSTERN, J. Tecnologias Assistivas: Reflexões sobre as práticas formativas inclusivas no ensino superior. *Textura - Revista de Educação e Letras*. v. 22, n. 51, p. 292-316, Canoas, jul-set 2020. Trimestral.

TOKARNIA, Mariana. **Cresce o número de estudantes com necessidades especiais**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 27 ago. 2020.

UNITED NATIONS. **Integration of Disabled Persons into Community Life**. 1981. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/21444>. Acesso em: 27 ago. 2020.

UNITED NATIONS. **Integration of Disabled Persons into Community Life**. New York (EUA): United Nations Publications, 1981.

WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 14., 2019, São Paulo. **Tecnologias Assistivas na Concepção do Docente de Ensino Técnico Profissionalizante em uma Unidade da Modalidade no Estado de São Paulo**. São Paulo: Faculdade de Tecnologia Estadual – Fatec Guaratinguetá, 2019. Disponível em: [http://www.fatecguaratingueta.edu.br/Anais-XIV-Workshop/artigos/EDUCACAO/PRATICAS\\_EDUC\\_PROF\\_pdf/tecnologia\\_s\\_assistivas\\_na\\_concepcao\\_do\\_docente\\_da\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.fatecguaratingueta.edu.br/Anais-XIV-Workshop/artigos/EDUCACAO/PRATICAS_EDUC_PROF_pdf/tecnologia_s_assistivas_na_concepcao_do_docente_da_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

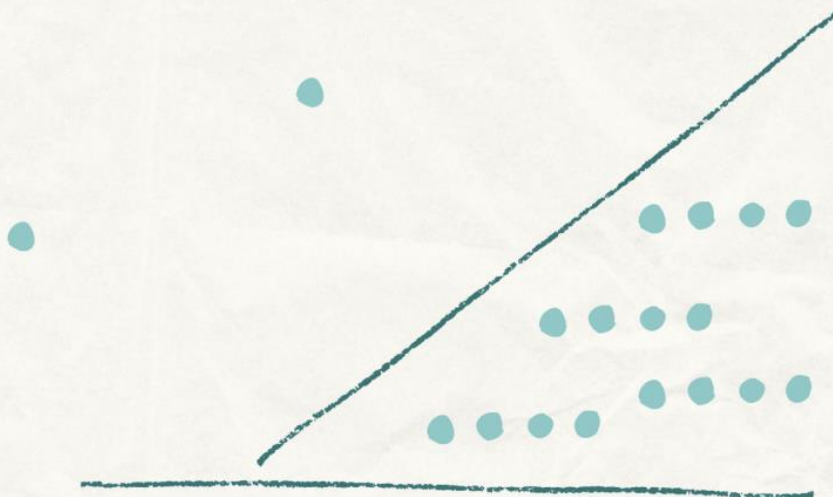


# O direito à educação das pessoas com deficiência na Constituição Federal

*Thiago Ribeiro de Carvalho*  
*Carolina Ariel Machado Magalhães*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.8](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.8)



## **Introdução**

Inicialmente faz-se necessário a colocação de algumas balizas antes de ingressar no objeto de estudo do capítulo. Infelizmente no Brasil a existência da Constituição Federal é desconhecida pela população brasileira, que por consequência deságua no desconhecimento dos direitos, garantias e obrigações nela expressas.

Após a Segunda Guerra Mundial, especialmente, o Direito Constitucional emancipou-se a ponto de abandonar a ideia de que a Constituição seria somente uma Carta Política ou uma Carta de Intenções, sendo alçada à condição de norma suprema.

Isso significa que a normatividade do texto constitucional vincula o legislador delegado (ou reformador) às leis infraconstitucionais, bem como políticas públicas com saúde, educação e demais. Na hipótese de violação ao texto constitucional por intermédio de emendas constitucionais, edição de leis infraconstitucionais ou por ausência de implementação dos direitos, o cidadão possui a faculdade de ingressar no poder judiciário de forma individual ou coletiva para exigir a implementação desse direito.

Colocadas essas questões resta claro que o conhecimento dos direitos positivados na Constituição são de extrema necessidade – visto que ninguém exige um direito que desconhece possuir.

Especificamente em relação ao papel da escola na vida das pessoas com deficiência o que se constata na Constituição é que cabe ao Poder Público disponibilizar escolas independentemente de não haver monopólio nessa seara, posto que todos são iguais perante a lei.

Alinhadas essas premissas pretende-se investigar quais as implicações decorrentes do desconhecimento da população em relação aos direitos expressos na Constituição e a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

### **O que é uma constituição? Quais as implicações de se ter uma?**

A Constituição, de acordo com Guetziévitch (1933 p. 45), citado por Moraes (2005. p. 2), “é o ato de constituir, de estabelecer, de firmar; ou, ainda, o modo pelo qual se constitui uma coisa, um ser vivo, um grupo de pessoas; organização, formação.” Todavia, juridicamente ela é conforme Mendes (2009 p. 1. *apud* AMADO.1996) “norma fundamental



aquela norma que, numa determinada comunidade política, *unifica* e confere a *validade* às suas normas jurídicas, as quais, em razão e a partir dela, se organizam e/ou se estruturam em *sistema*."

A busca por desenvolver um conceito *ideal* de Constituição teve início no século XIX com os movimentos constitucionalistas – a esse respeito discorre Morais (2005, p. 2 *apud* CANOTILHO, 1993)

(...) este conceito ideal identifica-se fundamentalmente com os postulados políticos liberais, considerando-os como elementos materiais caracterizadores distintivos os seguintes: (a) a constituição deve consagrar um *sistema de garantias da liberdade* (está essencialmente concebida no sentido do reconhecimento de direitos individuais e da participação dos cidadãos nos actos do poder legislativo através do parlamento); (b) a constituição contém o *princípio da divisão de poderes*, no sentido de garantia orgânica contra os abusos dos poderes estaduais; c) a constituição deve ser escrita (documento escrito).

Isso posto, observa-se que a Constituição deve consagrar um sistema de garantias e liberdades inerentes ao sujeito e vincular as ações do Executivo, Legislativo e Judiciário – de modo a assegurar que em momento algum poderá se exceder em sua atuação – portanto qualquer ato contrário ao seu texto e princípios será invalidado.

O Preâmbulo da Constituição para Morais (2005, p. 15) é uma certidão, anterior ao texto, que legitima e dá origem ao novo texto constitucional, rompendo com toda a organização anterior. Sua função é servir de base para a interpretação.

Este demonstra a necessidade de se assegurar todos os direitos, dentre eles: a igualdade, liberdade, bem-estar, o desenvolvimento e os valores de uma sociedade fraterna e sem preconceitos. A elaboração da Constituição foi realizada em uma Assembleia Nacional Constituinte – formada por senadores e deputados.

A Constituição brasileira é classificada como formal isto é “aquela consubstanciada de forma escrita, por meio de um documento solene” e analítica “que examinam e regulamentam todos os assuntos que entendam relevantes à formação, distinção e funcionamento do Estado” (MORAES, 2005, p. 3 - 6).



Esta classificação é o reflexo do contexto histórico em que foi elaborada (após três anos do fim da ditadura militar), o que evidencia a preocupação do povo – representado pelo constituinte originário – em assegurar o maior número de direitos e os meios de restrição às atividades dos poderes para que ocorra a correta aplicação das normas expressas.

Tem-se no art. 5º da CF o rol de direitos fundamentais. Nele, mais uma vez, é mencionado que todos são iguais perante a lei, assegurando a igualdade pretendida em seu preâmbulo. Neste ponto é importante mencionar que pessoas com deficiência possuem limitações, o que não é impedimento para que tenham acesso aos serviços prestados – em especial atenção à educação – tema principal do Capítulo.

Portanto, antes de se pensar em universalizar o direito à educação deve-se universalizar a ciência de que todos têm direito à educação, com o intuito de que posteriormente seja possível garantir esse direito constitucional social.

### **Como a Constituição assegura o direito à educação de todos?**

Devida importância, o direito à educação está no rol de direitos sociais presentes no Capítulo II da Constituição Federal. Ao conceituar os direitos sociais Alexandre de Moraes (2005, p. 177) discorre a respeito da obrigatoriedade do Estado Social de Direito assegurar a igualdade social como fundamento da República.

A educação é inserida na Constituição no art. 205 como “direito de todos e dever do Estado e da família”, com a finalidade do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional”(BRASIL,1988).

Cabe ao Estado assegurar a criação e a manutenção de locais apropriados para que seja realizado o ensino. Em contrapartida, cabe à família e à sociedade o papel de propiciar ao indivíduo as condições necessárias para ter tal acesso. (MALISKA, 2013, p. 1964 – 1970).

Outro modo de assegurar este direito foi manter a competência legislativa em âmbito federal e aos entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios) cabe proporcionar os meios necessários para o acesso à educação. Destarte o legislador constituinte distribuiu a responsabilidade pelo acesso à educação.



A sua efetivação será feita pela educação gratuita, deixando clara a necessidade de atendimento especializado para pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino. O atendimento visa a inclusão social conforme demonstra Marcos Augusto Maliska na obra Comentários à Constituição (2013, p. 1971):

Todos os cidadãos que possuem necessidade especiais têm o direito de tratamento diferenciado visando conferir condições materiais de igualdade. Trata-se do direito à inclusão social, o direito de desenvolver suas habilidades segundo suas características pessoais, que devem ser respeitadas pelo Estado.

Diante de tais esforços é evidente a preocupação em assegurar a inclusão social garantindo-se que todos, independentemente de suas limitações, possam ter acesso à educação. A gratuidade do ensino é considerado direito público subjetivo (art.208,§1º,CF), isto é, em caso de inércia cabe ao particular acionar judicialmente o Estado para que ele possa executar tal dever.

Conforme o Censo Escolar de 2019 o número de matrículas de alunos compreendidos na educação especial no Brasil é de 1,3 milhão. O maior índice está no ensino fundamental, com a porcentagem de 70,8%. Num quadro geral houve um aumento significativo comparado aos anos anteriores.

Em 2019 o índice de matrículas é 92,8%, em contrapartida no ano de 2015 o percentual de alunos era de 88,4% – isto significa que houve um aumento de aproximadamente 4%. O percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,4% no ano de 2015 para 40,8% no ano de 2019.

A educação especial, conforme o conceito mencionado nas diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e modalidades para que se realize o atendimento educacional especializado. Tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos, como por exemplo a promoção da acessibilidade aos materiais didáticos e aos espaços, de modo a eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.



Entretanto observa-se que – mesmo diante dos esforços do poder público – há um número considerável de crianças, adolescentes e jovens que não possuem acesso aos direitos enumerados na Constituição.

## **O desconhecimento da Constituição contribui para o descumprimento da inclusão da pessoa com deficiência**

A Constituição Federal foi promulgada em 1988 e mesmo após 32 anos há entre a população brasileira um número considerável de pessoas que desconhece o texto constitucional e os direitos nela expressos.

O DataSenado, no ano de 2013, realizou uma pesquisa em que foram ouvidas 811 pessoas de diversas regiões do país. Das pessoas ouvidas 7,8% informaram que não tinham nenhum conhecimento da Constituição, enquanto 35,1% revelaram ter um baixo conhecimento da mesma, representando um total de 42,9% dos entrevistados que desconhece o texto constitucional.

Para que ocorra a mudança no atual cenário é necessária a construção desse conhecimento – desde tenra idade – acompanhada de ampliação da divulgação em reuniões agendadas em dias escolares, para que o tema seja explorado com maior profundidade em conjunto com as famílias.

Vale lembrar que, conforme mencionado no título anterior, a função do poder público descrito na Constituição é fornecer os espaços apropriados para que seja feita a inclusão do aluno com necessidade especial. Enquanto o papel da sociedade e família está voltado para a fiscalização e colaboração, isto é, cobrar medidas eficazes do Estado e propiciar às crianças o acesso a estes.

## **Conclusão**

Visto que a Constituição é a exteriorização dos anseios de uma sociedade, é nítida a preocupação do povo em assegurar os direitos da pessoa com deficiência e no que se refere a educação não é diferente. Por conseguinte a Constituição não pode ser utilizada apenas como uma Carta de Intenção – é importante expandir a consciência dos direitos nela expressos.



Percebe-se que as pessoas com deficiência possuem limitações, o que não é impedimento para que tenham acesso aos serviços educacionais prestados pelo Poder Público. Com a melhor divulgação destes direitos, somado aos serviços já oferecidos, será possível alcançar os objetivos da Constituição brasileira.

## Referências

APAE. **A pessoa com deficiência no censo demográfico de 2020**, 2019. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/noticia/a-pessoa-com-deficiencia-no-censo-demografico-de-2020>. Acesso: 24 nov.2020.

BRASIL. **Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cynthia-ministerio-da-saude>. Acesso: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019: Notas Estatísticas**, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> . Acesso: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192) Acesso: 12 jan.2020.

BRASIL. **Pesquisa DataSenado mostra que poucos conhecem realmente a Constituição**. Disponível em:



<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/10/25/pesquisa-datasenado-mostra-que-poucos-conhecem-realmente-a-constituicao-do-pais> Acesso: 11 jan.2020.

CANOTILHO, J. J. G.; MENDES, G. F.; SARLET, I. W.; STRECK, L. L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina,2013.

MENDES, G. F.; COELHO, I. M.; BRANCO, P. G. G. **Curso de Direito Constitucional**. 4. Ed. São Paulo: Saraiva,2009.

MORAES, A. de. **Direito Constitucional**. 17. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

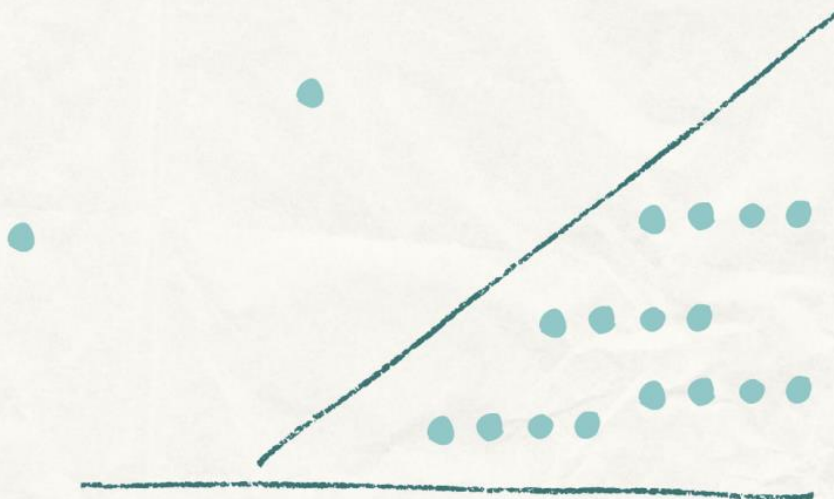


# Inclusão, uma realidade a ser discutida

*Valdete Pereira da Silva Nascimento*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.9](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.9)



## Introdução

Atualmente, na perspectiva de uma escola inclusiva, a deficiência deve ser analisada amplamente, considerando-se as dificuldades e potencialidades e a forma como o estudante se relaciona no ambiente em que vive. O grupo de estudantes com deficiência têm possibilidades de desenvolver-se pedagogicamente, desde que a escola ofereça a eles estratégias de desenvolvimento das estruturas mentais e estimulação do funcionamento intelectual.

É imprescindível prever e prover atendimento educacional especializado com o objetivo de oferecer a esses estudantes atenção específica e diferenciada para sua participação nas atividades pedagógicas e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Por meio de estudos sistemáticos e levantamento bibliográfico, este capítulo objetiva refletir sobre o trabalho de profissionais da educação dentro de uma proposta inclusiva de atuação.

Concebendo que todos os sujeitos têm direito a Educação, bem como o acesso, considerar como perspectiva principal as capacidades e aptidões de todos os estudantes, sejam eles pessoas com ou sem deficiência. O presente estudo traz à tona discussões, que levam a construção de novos saberes a respeito da ótica da educação inclusiva e nos pautamos em Figueiredo ao defender:

Escolarizar junto e em conjunto com o outro, implica reconhecer que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, acontece essencialmente a partir das interações que ela estabelece com o outro e com o meio. A escola é um espaço privilegiado para esse desenvolvimento; É através do enfrentamento do outro, dos desafios, das solicitações do meio que a criança se constitui e constitui o outro como sujeito (FIGUEIREDO, p. 6, 2006).

Muitos teóricos discutem a inclusão educacional dos estudantes da educação especial, trazendo propostas amparadas na adoção de práticas pedagógicas diversificadas, que se pautem em adaptações curriculares, enriquecimento curricular, atendimento educacional especializado e acessibilidade com o uso de recursos e materiais específicos.



Diferente do que se tinha com o processo de integração escolar, em que o estudante com deficiência frequentava o espaço escolar, no entanto, era segregado das práticas escolares usuais aos demais estudantes. Atualmente a Educação Especial, é garantida legalmente e perpassa todos os níveis da escolarização, como uma modalidade de ensino, com vista a atender as especificidades de cada estudante, constituindo o direito à educação a todos.

Com base em Figueiredo (2006) evidenciamos com clareza a necessidade de repensarmos e desenvolvermos atividades que considerem as potencialidades do estudante com deficiência e que assim, possam potencializar suas habilidades:

O ambiente da escola é um ambiente de aprendizagem de enfrentamento de regras e valores sociais e também o lugar de atravessamento das encruzilhadas psíquicas pelo desafio de lidar no cotidiano com o reconhecimento do próprio lugar e do lugar do outro. Aprender sobre a linguagem, sobre os valores e as regras sociais que perpassam a nossa cultura, é também uma dimensão que integra as aprendizagens escolares (FIGUEIREDO, 2006, p. 6).

## **Breve histórico da educação especial**

No início do século XX, trabalhos de pesquisadores como Pestalozzi e Maria Montessori impulsionaram o surgimento da educação especial com os primeiros atendimentos com caráter pedagógico a deficientes.

Na França, os psicólogos Binet e Simon criaram a Escala Métrica de Inteligência. O fator quantitativo da inteligência (QI) assumiu importante função para categorização, classificação e diagnóstico, bem como prognóstico em termos de educabilidade. Dessa forma, o conceito de deficiência passou da ótica médica para a psicométrica. O atendimento a esse grupo de pessoas, que ocorria em asilos e hospícios, passou a ser de responsabilidade das escolas especiais ou comuns, com evidente preponderância das primeiras sobre as segundas.

No início da década de 1970, ocorreu mudança na concepção da deficiência, que passou a ser vista com possibilidades de educabilidade, mas ainda depositava no aluno a responsabilidade por seu fracasso escolar. As instituições escolares tinham como papel principal preparar o deficiente para a integração no ensino regular e na sociedade.



As críticas ao processo de integração e ao diagnóstico psicométrico tomaram ênfase a partir de meados da década de 1990, pois muitos educadores fundamentados no Paradigma da Inclusão contrapondo-se a esse modelo de atendimento voltado para processo terapêutico psicológico que tanto se distanciava de um atendimento educacional, e assim iniciaram a defesa de um tratamento igualitário e de proteção aos direitos das minorias, entre eles os deficientes.

A concepção de inclusão social traz em seu bojo a mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência e evidencia que elas podem ser participativas e capazes. Essa compreensão tem como foco a organização da sociedade para que sejam propiciadas condições, respeito e valorização das diferenças e lhes sejam oferecidas oportunidades iguais, com equidade de condições, conforme propõe o paradigma de suportes (PARANÁ, 2007).

Uma das grandes conquistas do século XX foi garantir, por meio de tratados internacionais, a construção de documentos norteadores, com os direitos fundamentais da pessoa em vários aspectos e níveis inclusive na área educacional.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 é o principal documento internacional norteador de políticas e legislação dos direitos e das liberdades fundamentais de todos os cidadãos.

Em âmbito nacional, a Constituição Brasileira (1988) enfatiza que todos somos iguais perante a lei e a educação é direito de todos. A partir de então, no sistema educacional, inúmeras leis foram aprovadas com o objetivo de assegurar a todos os estudantes acesso, qualidade e permanência na escola. Entre elas estão:

- A Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- A Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes Básicas da Educação Nacional;
- A Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica;



- Lei 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência).

Destacam-se ainda os documentos norteadores que colaboram com o movimento da inclusão ao longo da década de 1990, como:

- A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990);
- A Conferência Internacional de Salamanca (Salamanca, Espanha, 1994).
- Decreto Nº 7.612/2011;
- LDB nº 9394/96;
- Lei Berenice Piana (12.764/2012);
- Decreto nº. 8.368/2014;
- Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172/2001;
- Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, por meio do Decreto Nº 7.612/2011;
- A Lei 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência).

Com base nos documentos citados discutem-se as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e seu atendimento em classes comuns. Nesse viés da Educação Inclusiva torna-se imperioso que as escolas estejam preparadas para trabalhar com as diferenças, buscando um olhar apurado sobre as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada estudante.

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, que devem se adaptar para atender às necessidades desses alunos, pois se constituem como os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).



Diante desse paradigma, a escola deve ser vista, conceituada e estruturada como uma instituição que tem a obrigatoriedade legal e social em atender com qualidade a todos os estudantes, sem exceção.

Werneck (1997, p. 58) assevera que "Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não". Ressalta-se ainda que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o estudante com deficiência na escola e numa turma, mas de servir como um espaço de interação e aprendizagem, que garanta a participação, a autonomia e o protagonismo de todos os estudantes.

A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e a permanência do estudante na escola, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento, e nesta lógica destacamos o prescrito em documento oficial:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (BRASIL, 2010, p. 9).

As discussões conjuntas com as autoridades, estudiosos e familiares de pessoas com deficiência, deve configurar nas escolas regulares uma realidade, encaminhando a tomada de decisões favoráveis à inclusão e a prestação de serviços específicos a todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência, potencializando de fato a inclusão, não apenas a permanência ou a frequência dos estudantes com deficiência, mas, sobretudo seu desenvolvimento integral, respeitando suas possibilidades.

## **Educação Especial ontem e hoje**

Em um tempo não muito distante o atendimento educacional às crianças e adolescentes com deficiência era relegado, colocado em



segundo plano. Contudo com a exigência no artigo 2º na Resolução CNE/CBE nº2/2001, sob o seguinte texto:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

No atual cenário educacional a responsabilidade das instituições educacionais e a cobrança por parte das famílias possibilitaram uma mudança considerável nesse quadro de “abandono”. Juntamente, com o que está expresso em lei, o encontro internacional realizado na Guatemala em 1999, um evento educativo de extrema relevância, em que direcionou a promulgação do decreto nº 3.956/2001, em que se reafirma a igualdade de direitos entre as pessoas com deficiência e as que não têm, determinando como discriminação ações como:

(...) toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (DECRETO Nº 3.956/2001).

Assim exposto, o Congresso de Guatemala não apenas aborda sobre os direitos resguardados aos deficientes, como também trata de questões que respaldam nas posturas discriminatórias que levam o indivíduo a ser colocado como inferior ou impedindo-lhe de participar de alguma situação.

A declaração de Salamanca (1994) inclui no grupo de alunos com necessidades educacionais especiais todas as crianças que por algum motivo não se beneficiam da escola. As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e



crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

De acordo com o mesmo documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças, sejam elas temporárias, sejam permanentes, considerando também os recursos e apoios necessários que a escola deverá ofertar para atender a cada caso. Sendo assim, a promulgação das diretrizes nacionais no ano de 2001, comungam desta visão, já que traz como proposta de atendimento ao estudante com deficiência, os serviços e apoios da Educação Especial, que contemplem a estes requisitos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2001) especificam, o que caberia a Educação Especial, ofertar atendimento especializado aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais permanentes especificadas, sendo:

- Alunos com deficiência intelectual, cujo desenvolvimento diferenciado do ritmo e das funções cognitivas necessita de adaptações curriculares significativas.
- Alunos com deficiência física neuromotora, por suas condições físicas e de locomoção, necessitam de remoção de barreiras arquitetônicas, recursos e materiais adaptados e comunicação alternativa.
- Alunos com deficiência visual, uma vez que sua condição sensorial exige uso de materiais tecnológicos específicos para comunicação escrita e técnicas de orientação e mobilidade.
- Alunos surdos, que por suas necessidades linguísticas fazem uso da Língua Brasileira de Sinais e necessitam de intérpretes.
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que demandam adaptações curriculares significativas, além de atendimentos clínicos.
- Alunos com altas habilidades – superdotação, os quais devido a suas potencialidades necessitam de enriquecimento curricular.

Consoante às ideias discutidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 (ONU), ao estabelecer que pessoas



com deficiência são as que têm algum impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em integração com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

A educação inclusiva visa apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola. Enfatizando a necessidade de se pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos (SANCHEZ, 2005, p. 12).

A proposta com as discussões acerca da pessoa com deficiência enfatiza um currículo integrador que leve a educação básica a desenvolver ações que possibilitem a inclusão, assim ações que fomentem a formação de um currículo que aborde questões relativas à pessoa com deficiência são fundamentais para que a inclusão aconteça.

Ao refletir sobre uma escola inclusiva, pensa-se inicialmente, nos benefícios que serão oferecidos ao estudante com deficiência física, contudo atividades que propõem a inclusão abordam a todos os estudantes, inclusive os estudantes com deficiência intelectual pois impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade de vida, como uma questão do direito de todos à educação e ao atendimento de qualidade, com foco no desenvolvimento global de todos e não de uma parcela da comunidade escolar.

Concordamos com Vasques e Baptista quando apontam:

[...] mais do que um exercício de cidadania, ir à escola para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito. (Vasques e Baptista 2006, p. 9).

Com a concepção de que é de suma importância promover a participação e o respeito a todos, independente das diferenças, Stainback (1999), apresenta o seguinte pensamento:

(...) em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência



recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo 'real'. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles (...) (STAINBACK, 1999, p. 25).

No que tange ao trecho supramencionado, reforça-se a necessidade da mudança comportamental e educacional voltada às crianças e adolescentes no geral, no processo de escolarização da Educação Básica. Incluir não significa inserir estudante em uma sala de aula regular. É necessário ressignificar os processos educativos desenvolvidos e promover um desenvolvimento global – social, cognitivo, afetivo, cultural dos estudantes.

Buscamos uma escola que dialogue com a realidade, com o mundo além dos muros escolares, que pontue em seu Projeto Político Pedagógico a abrangência do atendimento educativo, especialmente em relação à Educação Especial – estudantes com altas habilidades, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), surdez, entre outros – que é de suma relevância a atuação da comunidade educativa para garantir uma escola inclusiva que acolha e respeite a diversidade e as diferenças individuais dos estudantes buscando garantir a aprendizagem de todos. É preciso entendermos a inclusão como direito e não como favor, como oportunidade e não como caridade, visto que as mudanças não se limitam somente aos documentos oficiais, todavia é relevante que tais mudanças possibilitem aos profissionais que estão na linha de frente uma melhor e maior atuação junto aos novos desafios e propostas de uma educação inclusiva de fato.

## **Educação Especial – Transtornos Globais do Desenvolvimento – TDG - Autismo**

Atualmente, nas escolas, a questão da inclusão escolar de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) desperta questionamentos e inquietação entre os professores. Essas atitudes são entendidas e explicadas, pois a escolarização de estudantes com



transtornos globais do desenvolvimento é recente, comparada a outros estudantes público-alvo da Educação Especial.

Torna-se de suma relevância que a equipe gestora da escola ao receber um estudante com diagnóstico de autismo<sup>1</sup>, dialogue com profissionais da unidade educativa sobre as dificuldades e possibilidades desse grupo de estudantes. A equipe educativa embasada no trabalho coletivo e colaborativo, no repensar de suas práticas pedagógicas na formação continuada realizada nos momentos de estudos, deve encontrar estratégias para o trabalho pedagógico.

A Classificação Internacional de Doenças – CID-10 define os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) como um grupo de distúrbios que têm em comum algumas especificidades, como atrasos e desvios no domínio das interações e habilidades sociais, da área da linguagem e do comportamento, e essas características costumam se manifestar nos primeiros cinco anos de vida.

As características são diversas e somente um profissional especializado, em comportamento infantil e distúrbios neurológicos, é capaz de precisar qual é a especificidade enquadrada ou não na denominação de transtornos globais do desenvolvimento, assim é errônea a “definição” de qualquer que seja o profissional, que não o psicopedagogo, pode vir configurar um erro.

Algumas ações descritas podem representar as características mais comuns de transtorno global do desenvolvimento, mas não são assertivas apenas pela constatação delas, outras análises mais profundas precisam ser encaminhadas para classificar uma criança:

- Interação social e habilidades sociais: mantém pouca atenção às outras pessoas, apresenta dificuldades em reconhecer e expressar emoções e falta de empatia, não mostra interesse em relacionar-se com outras crianças, tenta evitar contato físico, pouco ou nulo contato visual, não atende pelo nome, parece agir como surdo ou isola-se.
- Linguagem: uso inapropriado da linguagem, ausência de fala ou fala tardia com algumas especificidades, utilização de gestos sem intenção comunicativa, fala repetitiva, uso

---

1 AUTISMO, s. m. (med.) Estado mental patológico, em que indivíduo tende a encerrar-se em si mesmo alheando-se ao mundo exterior. (FERNANDES, 1965, p.143)



idiossincrático (particular) de palavras, ausência de jogos de imitação típicos da própria idade; inabilidade na prosódia (ritmo e entonação na fala).

- Comportamento: estereotipado e repetitivo, resistência a mudanças de rotina da vida diária e de incorporação de novos hábitos, mudanças de humor sem causas aparentes e excesso de agressividade, birras repentinas, risos e gargalhadas sem motivo aparente, comportamentos motores estereotipados (girar objetos ou alinhá-los), apego usual a algum objeto, interesses por números, datas, figuras, fotos, mapas, leitura de palavras de formas sistemáticas e persistentes.

No grupo de crianças com transtornos globais do desenvolvimento, podemos destacar inúmeros distúrbios, incluindo entre eles o autismo.

Autismo: palavra de origem grega (autós), que significa “por si mesmo”. O termo é usado pela psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam “em si mesmos, voltado para o próprio sujeito”. A criança autista apresenta um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, com perturbação do funcionamento em cada um dos três domínios (interações sociais e habilidades sociais, linguagem e comportamento).

Além disso, o transtorno é acompanhado comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade).

Cada especificidade da Educação Inclusiva deve ser vista com atenção e trabalhada de maneira única, as crianças podem até apresentar a mesma deficiência, contudo, não são os mesmos métodos, meios e atividades que possibilitam seu desenvolvimento integral, por isso se faz necessário um estudo constante, uma troca permanente e um apoio e clareza por parte da família, da escola e de todo corpo docente para o desenvolvimento e inclusão integral do aluno que se busca atender. Cabe a escola desenvolver um trabalho educativo com a participação das famílias.

Para inclusão do estudante com transtornos globais do desenvolvimento algumas medidas pedagógicas podem favorecer seu desenvolvimento, partindo do pressuposto sobre o que deu certo com



uma criança, com um adolescente, não necessariamente, se encaixará com outro.

É claro que essas são apenas algumas ações que podem ser realizadas junto aos estudantes que apresentam transtorno global de desenvolvimento – mais especificamente o autismo, porém outras ações podem ser construídas ao longo do ano letivo, a instituição escolar deve adequar suas atividades, espaço e meio para atender esse indivíduo conforme previsto em lei.

Concordamos com Santos, 2008 ao pontuar que:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (SANTOS, 2008, p. 9).

Haja vista que a escola é o primeiro contato social da criança, fora de seu convívio familiar, é fundamental que os profissionais da educação, mesmo que não estejam totalmente preparados para atuar junto a essa especificidade, ao perceber traços característicos de estudante com autismo, é imprescindível um encaminhamento para uma análise mais profunda de um profissional especializado na orientação e construção de estratégias pedagógicas inclusivas e trabalhos colaborativos com o envolvimento da comunidade educativa e família.

Muitas são as características do estudante com autismo, contudo, vale ressaltar a importância de um melhor atendimento e de efetiva funcionalidade, sempre buscando o diálogo e a interação que propicie situações de aprendizagens pelas quais o estudante se sinta pertencente do espaço educativo, visando a continuidade do ensino, isto é, não é por apresentar dificuldade de relacionamento, lentidão ou aceleração na aprendizagem, falta de interação ou até mesmo agressividade que seu estudo deva ser interrompido ou ele seja colocado isoladamente.



É fundamental que o estudante se torne menos dependente, isso envolve diversas e inúmeras tentativas através de um trabalho colaborativo envolvendo os profissionais da escola, família e estudante, que possibilite aos professores, identificar os interesses e os potenciais dos estudantes de forma individual, buscando compreender como cada um aprende, visto que não existe uma receita homogênea de processo de ensino e aprendizagem, cada estudante é um ser único, singular e diferente, sendo assim as propostas pedagógicas devem também contemplar a eliminação de barreiras que impeçam a participação plena no ambiente escolar dos estudantes com TEA<sup>2</sup>.

## **Considerações finais**

A educação especial hoje já é uma realidade e isso representa, sem dúvida alguma um grande avanço nos aspectos ligados à inclusão, socialização e desenvolvimento do indivíduo como ser social, contudo algo precisa ser reforçado, embora represente uma realidade encantadora, é necessário colocar os pés no chão e trabalhar com o real, não com o ideal, muitas bibliografias acerca do assunto, trazem informações repetidas e utópicas dentro do contexto real da educação brasileira.

A inclusão escolar é uma realidade e uma necessidade urgente, está amparada e exigida em lei, contudo na prática, ainda presenciamos uma escola excludente.

Evidenciamos uma escassez de publicações de artigos a partir dos estudos relacionados ao autismo. Percebe-se que há uma falta do fortalecimento de políticas públicas voltadas para educação especial que assegure uma educação inclusiva para todos os estudantes, inclusive para os estudantes com deficiência. Compreendemos assim que em muitas situações do contexto escolar, carece o conhecimento dos

---

2 O termo “Transtorno do Espectro do Autismo”-TEA, passou a ser usado a partir de 2013, na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5, quando foram fundidos quatro diagnósticos sob o código 299.00 para TEA: Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação e Síndrome de Asperger. Na atual Classificação Internacional de Doenças, a CID-11, o autismo recebe o código a 6A02 (antigo F84, na CID-10), atualizada em junho de 2018, também sob o nome de TEA. Disponível em <https://tismoo.us/saude/o-que-e-autismo-ou-transtorno-do-espectro-do-autismo-tea> . Acesso em: 30 nov. 2020.



profissionais em lidar com o autismo, no entanto os desacertos não configuram uma falta de interesse, mas sim a inexistência de investimento por parte das instâncias superiores em garantir a formação em contexto de trabalho no que tange a esta temática aos profissionais da escola, e também de garantir recursos humanos e materiais indispensáveis para promoção da construção de um trabalho pedagógico com qualidade.

Martins (2012) assevera:

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p. 33).

Defendemos que para qualquer trabalho educativo envolvendo as crianças ou adolescentes é preciso a atuação junto às famílias, sendo assim nada vale, teses e programas, sem antes o trabalho conjunto e a atuação em parceria entre todos os profissionais que atuam na escola, a destacar professores e família. Fazemos notório que não se trata de disputa, não se trata somente de obrigatoriedade, trata-se de inserção e progressão social e a construção de uma escola inclusiva de fato, permeada pela equidade e o direito de todos aprenderem, pautada em um projeto político pedagógico que preveja estratégias inclusivas.

A escola na perspectiva inclusiva, a sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.

Ao articular-se com a escola regular, na perspectiva da inclusão de todos os estudantes, a Educação Especial muda seu rumo, refazendo caminhos que foram abertos tempos atrás, quando se propunha a substituir a escola comum para alguns estudantes que não correspondiam às exigências do ensino regular.



A garantia de acesso, participação, permanência e aprendizagem de todos os estudantes nas escolas contribuem para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças. O presente estudo possibilita uma reflexão crítica da atual educação brasileira e busca esforços para viabilizar e implementar a educação inclusiva, contudo é ressaltado que é urgente a necessidade de reestruturação ou por que não dizer da necessidade de construção de novas formas de acolher e atuar em parcerias com as famílias e com os estudantes com deficiências, sejam elas quais forem, é imperativo garantir que as propostas saiam do papel, e mais estudiosos discutam e fundamentem propostas a respeito, ampliando o leque da educação básica e garantindo a todos uma escola inclusiva, que contemple o respeito à diversidade humana, que busque a equidade, considerando que os sujeitos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras particularidades.

Pontuamos ainda que os órgãos centrais como Secretarias de Educação elaborem políticas públicas que venham fortalecer uma escola inclusiva e promover melhores condições de trabalho dos profissionais das unidades educativas, propiciando a formação em contexto de trabalho que abarque a educação especial na perspectiva de uma escola inclusiva, que amplie a criação de sala de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica, e que adotem medidas para sanar a superlotação das salas de aulas da rede pública, que assumam o compromisso em garantir a acessibilidade e recursos de comunicação alternativa e tecnologia assistiva e ainda fomentar a parceria com as equipes multidisciplinares da área da saúde e serviço social em rede de parceria com as escolas, bem como prover recursos humanos do quadro de apoio escolar para o suporte necessário e um atendimento de qualidade a todos os estudantes.

## **Referências**

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1996.

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**, aprovada em 05 de junho de 2001. Brasília: 2001.



BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Federal n. 12764, 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. Brasília, 2012.

BRASIL. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado.** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **revista da educação especial**, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2009.

CONFERÊNCIA mundial de educação para todos. **Declaração mundial de educação para todos.** Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

FERNANDES, F. **Dicionário Brasileiro Contemporâneo.** Edições Melhoramentos. São Paulo, 1965.

FERREIRA, W. B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. **Gestão da aprendizagem no contexto da inclusão escolar.** Trabalho apresentado no 10ème Congrès AIRHM – du 21 au 25 août 2006, Lausanne, Suisse.

MARTINS, L. de A. R., Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares.** EDUFBA, Salvador- BA, p. 25-38, 2012.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Especial. Área da Deficiência Mental. Curitiba, 2007. Texto para grupo de Estudos nas Escolas Estaduais. Impresso.

**Revista Ciranda da Inclusão.** Ano 2, número 20, Editora Minuano, São Paulo, 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANCHEZ, P.

A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão.** Brasília, v.1, n.1. 2005.

SANTOS, A. M. T. **Autismo:** um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

TEIXEIRA, G. **Transtornos comportamentais na infância e adolescência.** São Paulo: Rubio, 2006.

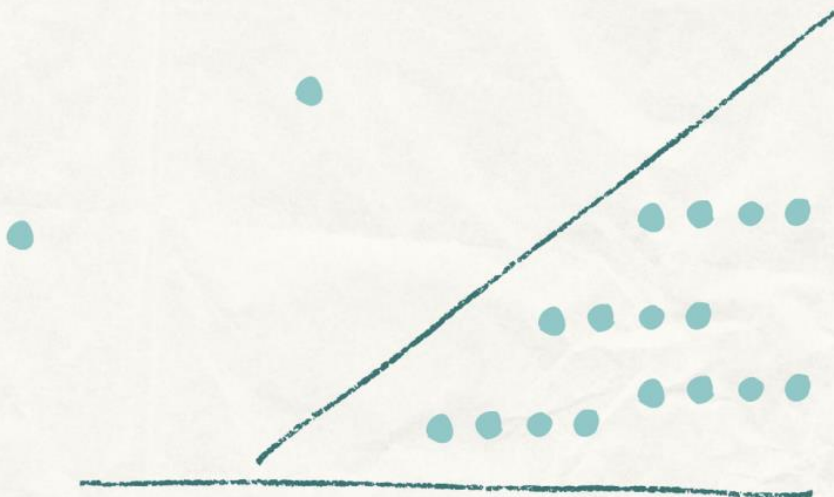


# Os desafios enfrentados no processo de escolarização na perspectiva do aluno com deficiência visual

*Miguel Felipe Barboza de Souza*  
*Keyla Ferrari Lopes*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.10](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.10)



## **Introdução**

O presente estudo é fruto da observação do período de estágio do autor em uma escola municipal, onde se insere uma aluna com Deficiência Visual (DV) em processo de aprendizagem. Com base na observação o estudo tem por objetivo Identificar os desafios enfrentados pelos alunos com DV no processo de escolarização.

A partir das observações feitas durante o estágio é possível identificar os desafios que são apresentados no cotidiano da aluna, nas aulas que teve durante o Jardim I, II e 1ª ano.

Durante o estágio foi possível acompanhar o processo de escolarização bem como as dificuldades enfrentadas pela aluna e propor soluções e estratégias para auxiliá-la no processo. É válido refletir que à medida que os desafios são encontrados deve-se pensar nas melhores estratégias para que as crianças aprendam e seus desafios sejam sanados, pois de acordo com Domingues e Lima (2018) “difícilmente se constrói uma aprendizagem significativa para o cego sem uma submersão na concretização daquilo que é comunicado”.

Uma maneira efetiva de combater as dificuldades cotidianas é elaborar e realizar atividades com participação de todos os alunos da turma, assim há a interação entre eles, independente da deficiência ou dificuldade.

À vista disso, é possível determinar que esses “problemas” podem ser sanados, pois apesar de todas as diferenças, as crianças, todas elas são inteligentes, então há formas de sanar consideravelmente as dificuldades enfrentadas pelos alunos Deficientes Visuais e assim favorecer o ensino aprendizagem de todos os integrantes da turma.

## **Metodologia de pesquisa**

Esta pesquisa é feita com base em um estudo de caso, durante o estágio de 2 anos em uma Escola Municipal de Hortolândia (SP), auxiliando uma aluna Deficiente Visual, dos 4 aos 6 anos de idade. Do Jardim I ao 1º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com Stake (1970) o estudo de caso não consiste em representar um universo, mas apresentar um caso específico, assim um estudo de caso único é um projeto que visa observar uma unidade exclusiva permitindo um entendimento mais aprofundado das circunstâncias observadas.



O Estudo foi conduzido à partir de uma observação participante, é onde há participação ativa a envolvimento com o fenômeno analisado. Além do relato das experiências vividas pelo autor, ainda foi realizada uma entrevista com as professoras, com perguntas dissertativas e alternativas.

A construção do estudo foi realizada por uma pesquisa bibliográfica com base em: Bueno (1993), Cortella (2001), Cerqueira (2009), Domingues e Lima (2018), Feldner (2015), Ferrari (2008), Mantoan (1997), Rego (2002), Sá; Campos; Silva (2007), Vygotsky (1998) e documentos, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Ministério da Educação (MEC. 2017) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994).

O objetivo do estudo é destacar os desafios enfrentados por uma aluna com Deficiência Visual (DV), estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental, durante o período de estágio do pesquisador. Nesse sentido levantar a atuação do professor em adaptar as atividades e materiais pedagógicos para a aluna e a sua contribuição para o processo de inclusão e interação com a sala regular.

## **Definição da deficiência visual**

De acordo com a CID-10 (Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) Deficiência Visual compõe-se de pessoas cegas e pessoas com baixa visão. Implementado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o número 10 ao lado da sigla, indica a versão do documento. CID-10 refere-se ao instrumento de base epidemiológica que organiza informações sobre doenças, sinais, sintomas, achados anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas.

A principal função da CID-10 é ajudar no estudo de doenças que afetam determinado local ou grupo de pessoas. Para que isso seja da forma mais correta e simples possível, foi criado um padrão para classificar as patologias (SANCHES; MACHADO, 2020).

Baixa visão: É definida pela acuidade visual e qual a distância que a pessoa é capaz de identificar um objeto. E a capacidade de discriminação de formas, medida por oftalmologistas por meio de apresentações de linhas, símbolos ou letras em tamanhos diversificados. A pessoa com baixa acuidade visual apresenta dificuldades para perceber formas, seja de perto, de longe ou em ambas as situações



(SOUZA *et al.* 2005). Deste modo a fala se torna o meio de mediação essencial no desenvolvimento cognitivo da criança (VYGOTSKY, 2002, p. 43).

Segundo a Organização Mundial da Saúde a acuidade 20/200 é a maior letra da tabela de Snellen. Para chegar a este número, a acuidade visual é expressa como fração. O primeiro número representa a distância de teste em pés (20 pés) entre o quadro e o paciente, e o segundo representa a fileira menor das letras que o olho do paciente pode ler. Os médicos chegam a esse resultado dividindo os números: a visão é medida na distância de 20 pés, o que seria aproximadamente 6 metros. Por exemplo: Alguém com visão 20/20 é considerado com 100% de acuidade. Significa que estando a seis metros de distância de um objeto, a pessoa enxerga com capacidade considerada normal.

As pessoas com alguma deficiência visual têm o segundo número maior que 20. Uma pessoa com visão 20/40 tem 85% de acuidade visual e precisa de seis metros de distância para enxergar o que uma pessoa de visão normal enxergaria a 12 metros. Conforme a pessoa vai enxergando menos, ela precisa de uma letra maior para poder ver com clareza, depois do 20/20 vem 20/30, 20/40, até chegar na letra de tamanho maior da tabela que é 20/200.

Veja tabela abaixo segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde):

- 20/30 a 20/60: leve perda de visão ou próximo da visão normal
- 20/70 a 20/160: baixa visão moderada
- 20/200 a 20/400: baixa visão grave
- 20/500 a 20/1000: baixa visão profunda
- Inferior a 20/1000: quase total deficiência visual, próximo da cegueira
- Nenhuma Percepção da luz: total deficiência visual, cegueira total.

## **Sistema Braille**

Louis Braille trabalhou intensamente em seu projeto pessoal e, em 1825, aos 16 anos de idade, apresentou à direção do Instituto sua



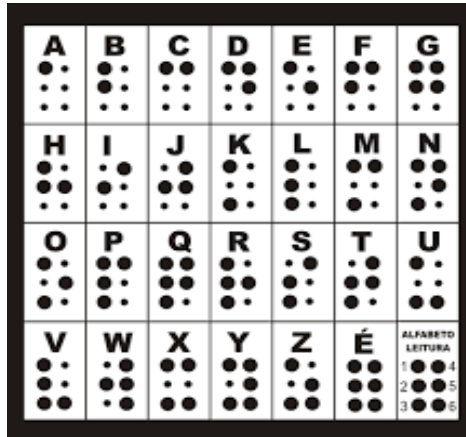
proposta inicial, estruturada numa matriz de 6 pontos, em que as distâncias entre dois pontos contíguos, na vertical ou na horizontal, era de 2,5 milímetros aproximadamente, como hoje é empregada. Compreendia 96 sinais, incluindo pontos de matriz Barbier, pois estruturou um código alfabético, contemplando também letras acentuadas, sinais de pontuação, algarismos, sinais de operação e, inclusive, uma notação musical elementar.



(CERQUEIRA, Jonir. O Legado de Louis Braille. Louis Braille | Bicentenário de nascimento, [S. l.], 2009)

A invenção do jovem Louis Braille fora denominada *Procede L. Braille* (Processo L. Braille), como figurava em algumas publicações. Mais tarde, após sua morte, também foi denominado Anagliptografia. A denominação **Sistema Braille** é posterior a 1878. Entre 1830 e 1840, o “processo” foi aplicado nas aulas dos repetidores cegos e praticado intensamente pelos alunos. Várias contribuições foram dadas ao inventor que, em 1837, alcançou a versão final de sua obra. Publicara em 1929 a primeira versão, o que leva alguns autores a considerar este ano como o da invenção do Sistema Braille. A versão final (1837), como a anterior, se intitula: Processo para escrever as palavras, a música e o cantochão, por meio de pontos, para uso dos cegos, e dispostos para eles (CERQUEIRA, 2009).





(CERQUEIRA, Jonir. O Legado de Louis Braille. Louis Braille | Bicentenário de nascimento, [S. l.], 2009)

## A vivência no âmbito escolar

A modalidade de atendimento educacional à criança DV tem como objetivo auxiliá-los para que eles possam aprender a viver em um mundo de pessoas que são videntes (pessoas que enxergam). Assim a Deficiência Visual será contextualizada no meio em que ela pode ser bem explorada, aprofundando sobre os pontos em que a criança com DV tem domínio, através de estratégias e orientações para que os sentidos remanescentes sejam explorados, colaborando para que a pessoa DV seja incluída em um mundo onde há grande presença de pessoas videntes, que por sua vez têm estimulação visual.

Mantoan (1997) afirma que do ponto de vista cultural é preciso que os deficientes se façam membros reais da cultura, afetando esta e sendo afetados por ela. Os valores culturalmente construídos sobre a deficiência são o produto do modo como os ditos normais veem a deficiência. Um processo unilateral, cujo objeto analisado quase nunca é partícipe. O equívoco maior de tudo isto está no fato de que o analisador olha culturalmente um objeto que não é parte integrante de sua cultura. Daí a exacerbação dos critérios de normalização, que selecionam e estratificam pessoas e comportamentos, definindo quem pode e quem não pode ser integrado.

Conforme o Guia Prático dos direitos da pessoa com deficiência (2015) a Constituição de 1988 garantiu ao cidadão com deficiência o princípio da inclusão social a partir da sua visibilidade nas políticas



públicas. No entanto, o tempo demonstrou que barreiras persistiram, obstruindo a sua participação plena e efetiva em igualdade de condições com os demais. Após a ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008, garantindo equivalência de Emenda Constitucional, o Brasil estabeleceu um marco na história dos direitos humanos. A proposta da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é que a Convenção aconteça na vida das pessoas por meio do acesso a políticas públicas que promovam a educação, atenção à saúde, geração de renda e acessibilidade, entre outros. Os avanços legais são evidentes no entendimento de que a deficiência não deve impedir a realização do projeto de vida de cada indivíduo (FELDNER, 2015).

## **Interações com o ambiente social**

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, escreveu o psicólogo. Segundo Vygotsky a formação se dá numa relação dialética entre sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; sendo o interesse da teoria de Vygotsky, a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

De acordo com a autora Rego (2002, *apud* FERRARI, 2008) “Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade”. Por isso para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo do indivíduo se dá por meio da interação do organismo com o meio, através da mediação de instrumentos e signos (mediação simbólica). Na mediação simbólica o instrumento é um objeto tátil, o signo é definido como um símbolo ou representação de objetos que podem ser:

- Signos perceptivos, que fará o aluno perceber através do olfato, tato - “cheirosa macia, esta é uma flor” (VYGOTSKY, 2002, *apud* FERRARI, 2008).
- Representação do signo: Apresentados por imagens e desenhos em alto relevo. Para que os alunos possam tatear e identificar o que está desenhado no quadro.

Sendo assim, o desenvolvimento da inteligência é fruto da interação entre o indivíduo e o meio social. Assim, o desenvolvimento



das funções psicológicas superiores (pensamento linguagem, atenção voluntária, ações intencionais, memorização) acontece num primeiro momento num plano social para, em seguida serem reelaboradas no plano individual, isto é a fase de colaboração interpessoal (aprendizagem com o meio) é interiorizada, transformando-se num processo intrapessoal. Este processo é denominado de internalização, processo do conhecimento é o elemento gerador da autonomia do pensamento, da possibilidade da reflexão, que vai se fazendo não de forma direta, mas pela mediação dos símbolos entre o sujeito que conhece e o mundo que é conhecido.

O desenvolvimento cognitivo para Vygotsky é a transformação das relações sociais em funções mentais, ou seja, é na interação social que o desenvolvimento cognitivo é construído. O desenvolvimento da inteligência é fruto da interação entre o indivíduo e o meio social. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento linguagem, atenção voluntária, ações intencionais, memorização) acontece num primeiro momento num plano social para, em seguida, serem elaboradas no plano individual, isto é a fase de colaboração interpessoal (aprendizagem com o meio) é interiorizada, transformando-se num processo intrapessoal (VYGOTSKY, 1998).

A educação especial tem sido apresentada, por boa parte da literatura especializada e pela ampla maioria dos que nela militam, com um dos agentes fundamentais para a integração social das crianças deficientes, mas pouco tem sido investigado, no sentido de se verificar o quão efetivamente ela tem cumprido em nossa sociedade (BUENO 1993). Como Bueno (1993) afirma a literatura e obras estão apresentando a Educação Especial e sua importância, o profissional da educação quando inserido no processo educativo tem a grande responsabilidade de usar o instrumento da observação para verificar como está sendo cumprida a inclusão dos alunos na escola, pois a partir dela que se forma uma sociedade inclusiva. O professor como agente fundamental na inclusão dos alunos com deficiências e dificuldades, com base em seus conhecimentos com a contribuição dos professores especialistas da Educação Especial, devem beneficiar o processo de inclusão desses alunos.



## **Inclusão do aluno com deficiência visual no processo de escolarização**

Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária. O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade. Portanto, não é um fenômeno extraordinário ou um efeito compensatório. Os sentidos remanescentes funcionam de forma complementar e não isolada (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismo, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção. A falta de conhecimento, de estímulos de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. A escassez de informação restringe o conhecimento em relação ao ambiente, por isso, é necessário incentivar o comportamento exploratório, a observação e a experimentação para que estes alunos possam ter uma percepção global necessária ao processo de análise e síntese.

Lembramos que a configuração do espaço físico não é percebida de forma imediata por alunos cegos, tal como ocorre com os que enxergam. Por isso, é necessário possibilitar o conhecimento e o reconhecimento do espaço físico e da disposição do mobiliário. A coleta de informações se dará de forma processual e analítica através da exploração do espaço concreto da sala de aula do trajeto rotineiro dos alunos: entrada da escola, pátio, cantina, banheiros, biblioteca, secretaria, sala dos professores e da diretoria, escadas, obstáculos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Deve ser possível perceber que a criança com Deficiência Visual pode realizar atividades com competência igual à de crianças videntes. Sendo esse o gatilho para que os responsáveis busquem a igualdade pelos direitos do seu filho, partindo ao processo de inclusão social. O desenvolvimento da criança dependerá do estímulo que lhe for oferecido, das oportunidades dela explorar o meio e os objetos de conhecimento que forem apresentados a ela. De acordo com a LDB (1996) é obrigatório



ter atendimento para alunos com deficiência nas escolas regulares sendo elas privadas ou públicas, assim sendo qualquer instituição de ensino deve aceitar e oferecer estrutura pedagógica e ter profissionais especializados.

Segundo Cortella (2001) entendemos que educação inclusiva não é um modelo estereotipado de atendimento às pessoas notadamente ou clinicamente diferentes, mas sim como uma mudança de comportamento da educação institucionalizada frente ao trabalho com estes alunos, oferecendo-lhes qualidade e equidade dentro do contexto social do qual fazem parte sem necessariamente estarem inseridos, mesmo que esta inserção tenha embasamentos legais, alicerçados na máxima constitucional “direito de todos e dever do Estado”. Com essa citação de Cortella é possível identificar a importância da inclusão, que é um direito dos alunos Deficientes, para que eles sejam incluídos e façam parte do processo de escolarização como as outras crianças.

## **Estudo de caso**

Este estudo é embasado na experiência do autor com a aluna Deficiente Visual atuando como professor auxiliar da aluna N (de 2017 a 2019), durante o Jardim I até o 1º ano do Ensino Fundamental da aluna. . Através da observação participante o autor teve participação ativa no envolvimento com o fenômeno analisado, e também obteve admiração pelo tema do estudo.

A aluna N apresenta ausência total da visão, quando o autor foi destinado a ser auxiliar da aluna na sala de aula, durante o período da educação Infantil, observou que não era um ambiente adaptado, não possuía piso tátil. E a respeito da aluna, percebe-se que ela não interagia com todos, havia pessoas que ela não dava liberdade de conhecer melhor, ou dava chance de conversar e ouvir a voz daquelas pessoas.

Antes do início do estágio havia outra educadora que auxiliava a aluna e tinha uma ótima relação e interação com ela, por isso a equipe gestora achou que a aluna teria dificuldades na nova adaptação. No entanto, a aluna começou a interagir bem e estava se desenvolvendo no processo de aprendizagem e interação tanto com o professor auxiliar tanto com os outros funcionários da escola.



- **Jardim I:** Na sala de aula a aluna teve uma professora que regia a aula muito bem para que a aluna sempre estivesse incluída, orientando seus alunos a respeitarem e a incluírem . A professora utilizava uma estratégia de interação para que a aluna pudesse conhecer seus colegas da turma através dos sentidos remanescentes, como o toque (tato), cheiro (olfato), cada coleguinha vai até a aluna N e ela faz a exploração tátil em cada um, sentindo o cabelo, as orelhas, sendo que algumas das meninas tem brinco isso facilita a aluna DV saber quais são as meninas, apesar de nem todas usarem brincos.
- **Jardim II:** A aluna teve uma nova professora aqui identificada como professora S. Essa teve pela primeira vez a experiência de ter uma aluna DV, isso mostra o quanto o professor sempre está em processo de formação, essa profissão exige uma formação continuada. A professora estava receosa, mas disse que iria trabalhar em conjunto com o professor auxiliar que já tinha experiência, um ajudando o outro. A professora era também pesquisadora, dessa forma buscava novas atividades para proporcionar o melhor desenvolvimento da aluna DV, levava para sala de aula diferentes materiais para que a estimular o tato através de atividades sensoriais, para que a criança pudesse explorar diferentes texturas, contribuindo também para a coordenação motora através de atividades em que a aluna encaixava diferentes tampas.

Apesar da excelente metodologia que resultou em importantes contribuições para a aluna DV, a professora S teve que ser afastada por problemas de saúde, e a turma teve várias professoras diferentes, e apenas três meses antes do final do ano letivo a turma recebeu uma professora efetiva. Ela trabalhou bem com as crianças, utilizava roda da conversa como estratégia de interação para que todos pudessem falar. Essa professora buscava incluir a aluna e exigia isso da turma, a aluna se desenvolveu bem nessas aulas também.

- **AEE:** Havia Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma vez na semana. À princípio uma professora da Educação Especial e depois uma professora especializada na área de Deficiência Visual. Para um processo efetivo de



inclusão, desenvolvimento e adaptação no processo de alfabetização e aprendizagem da aluna com deficiência.

Mesmo com a aluna DV se desenvolvendo bem algumas sugestões foram dadas referentes aos seus hábitos e atividades, durante essa etapa alguns dos alunos cantavam todos os dias, a música do dia (se referindo ao dia da semana e estado atmosférico) e os alunos prestavam atenção ao tempo que estava fazendo lá fora, para cantar “Hoje está sol...” através da visão, e a aluna DV muitas vezes ficava esperando. Ela não tinha noção se estava sol ou chovendo naquele momento em que a turma cantava, por isso o autor como professor auxiliar da aluna mas também observador propôs (junto com a professora) a elaboração de um calendário tátil para aluna, com os dias do mês e os dias da semana em alto relevo e em Braille para que ela pudesse ler.

Através dele a aluna poderia saber pelo menos qual era o dia da semana e o dia do mês. No dia que estava calor o sol era colocado no alto do calendário com velcro, no dia de chuva eram colocadas nuvens cinzas com gotinhas e no dia nublado só as nuvens cinzas. Mas para escolher e colocar o elemento do dia a aluna tinha que prestar atenção ao clima, como ela morava perto da escola e vinha caminhando, devia sentir se o dia estava ensolarado, se o sol estava muito quente, se estava chovendo ou se o tempo estava muito frio para que ao chegar na escola pudesse colocar o elemento climático correto. A atividade obteve seu objetivo de incluir a aluna na dinâmica da sala, muitas vezes ela não sabia qual era o dia da semana, mas quando tinha dúvidas era só consultar no calendário.

- **1º ano:** A aluna mudou de escola, a escola anterior era até o Jardim II. Ela teve que se readaptar. A escola nova não possuía piso tátil também. A professora continuava a utilizar a estratégia da roda da conversa com os alunos, mas agora os alunos estavam em processo de alfabetização e por isso havia mais dificuldades e não foram propostas atividades e recursos adaptados para a aluna DV, ela percebia e relatava: “Por que eles estão escrevendo com o lápis e eu não?”.

A professora regente da sala quis que a aluna N, levasse atividades não adaptadas para fazer em casa. Entretanto a aluna utilizava a escrita Braille para escrever o seu nome, o cabeçalho e para realizar a avaliação, a explicação dada pelo auxiliar era: “Enquanto os colegas fazem as atividades com o lápis, você usa os seus dedinhos para



escrever os pontinhos em braille na folha, você escreve através dos dedinhos e lê através dos dedinhos leitores”.

Nessa escola também acontecia o Atendimento Educacional Especializado. Era duas vezes na semana, um dia com a professora de Educação Especial e em outro dia com aquela mesma professora especializada em DV que acompanhou a aluna da Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

## **Análise dos resultados**

A Entrevista com as professoras que fizeram parte do processo de escolarização das alunas com Deficiência Visual: Professora (P1) - Professora da aluna N no Jardim I, Professora (P2) - Professora da aluna N no Jardim II, Professora (P3) - Professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) da aluna N no 1º ano no Ensino Fundamental, Professora (P4) - Professora de outra aluna com deficiência visual no 3º ano do Ensino Fundamental, essa não teve contato com a aluna analisada nessa pesquisa.

Perguntas fechadas:

1. O professor(a) estava ciente que iria receber um aluno com Deficiência Visual em sua sala de aula?
2. Você tem algum conhecimento sobre a Deficiência Visual?
3. Você tem conhecimento sobre a escrita Braille?
4. Você sabe manusear uma máquina Braille?
5. Seu aluno lê através do Braille?

Perguntas abertas:

1. Quais são as dificuldades para receber um aluno com Deficiência Visual (DV) na sala de aula?
2. Você acredita que as políticas de inclusão são eficazes para que os alunos (DV) tenham um processo de aprendizagem adequado?
3. Na sala de aula, o professor(a) identificou que os alunos (DV) tinham dificuldades enquanto realizavam as atividades?
4. Quais os meios alternativos o pedagogo pode utilizar para a inclusão de alunos (DV)?



5. Quais as estratégias de interação podem ser estabelecidas entre o aluno com (DV) e os seus colegas de classe?

| PROFESSOR | IDADE | SEXO | TEMPO DE MAGISTÉRIO |
|-----------|-------|------|---------------------|
| P1        | 36    | F    | 9                   |
| P2        | 44    | F    | 11                  |
| P3        | 42    | F    | 16                  |
| P4        | 48    | F    | 15                  |

Respostas das perguntas fechadas:

| Pergunta                                                                                       | Respostas                   |                                                                                   |                                                 |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----|
|                                                                                                | Sim                         |                                                                                   | Não                                             |     |
| O professor(a) estava ciente que iria receber um aluno com Deficiência Visual em sala de aula? | 4                           |                                                                                   | 0                                               |     |
| Você tem algum conhecimento sobre a escrita Braille?                                           | 4                           |                                                                                   | 0                                               |     |
| Você sabe manusear um máquina de Braille?                                                      | 2                           |                                                                                   | 2                                               |     |
| Seu aluno lê através do Braille?                                                               | 2                           |                                                                                   | 2                                               |     |
|                                                                                                | Sim, aprendi na capacitação | Sim, ao me deparar com essa nova situação fui atrás de mais para saber do assunto | Sim, fui orientado(a) pelo professor(a) da área | Não |
| Você tem algum conhecimento sobre a deficiência visual?                                        | 0                           | 3                                                                                 | 1                                               | 0   |

Após estes resultados é perceptível ver que os professores não recebem seus alunos inesperadamente na sala de aula, eles são inseridos com o consentimento do professor. Entretanto o professor não tem a opção de escolher se vai ou não aceitar o aluno, o professor deve estar de braços abertos para todos os alunos que fazem parte da sua turma e do ambiente escolar, atendendo todas as Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos alunos, promovendo a aprendizagem e o



desenvolvimento pessoal de todos, objetivando a inclusão social (UNESCO, 1994). **Respostas das perguntas abertas** com base nas atividades, desafios, estratégias pedagógicas, materiais pedagógicos e processo de inclusão que foram apresentados durante o processo de escolarização:

| <b>ATIVIDADES</b>                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1: Apresentaram dificuldades                                                                                                                                                                        |
| P2: Apresentaram interesse em aprender                                                                                                                                                               |
| P3: Atenção do professor aos sinais do aluno com DV, fazer encaminhamentos necessários, orientar a família nos procedimentos                                                                         |
| P4: Aluno apresenta sintomas                                                                                                                                                                         |
| <b>Desafios</b>                                                                                                                                                                                      |
| P1: Falta da estrutura física, ausência de profissionais capacitados                                                                                                                                 |
| P2: Na melhor adaptação dos conteúdos                                                                                                                                                                |
| P3: Dificuldades estruturais, falta do material em Braille e das tecnologias assistivas                                                                                                              |
| P4: Ausência da acessibilidade                                                                                                                                                                       |
| <b>Estratégias de interação</b>                                                                                                                                                                      |
| P1: Estratégias com verbalização das instruções, materiais com objetos que emitem sons, propor atividade com olhos vendados para os alunos que são videntes                                          |
| P2: Aproximar a turma, orientar na execução das atividades, as crianças são acolhedoras                                                                                                              |
| P3: Esclarecer dúvidas sobre a deficiência visual, propor dinâmicas com os olhos vendados, adaptação de atividades lúdicas, incluir o aluno DV em todo processo, assegurando as mesmas oportunidades |
| P4: Atendimento especializado é fundamental, contribui na convivência, interação, todos os alunos devem acessar a escrita braille, atividades com diálogo e presença corporal                        |
| <b>Inclusão</b>                                                                                                                                                                                      |
| P1: Falta de acessibilidade, despreparo dos profissionais da educação, preconceito, falta de interesse político                                                                                      |
| P2: Conhecer e acolher o aluno e a família                                                                                                                                                           |
| P3: Evoluir na aquisição de recursos específicos, investindo na capacitação do docente garantindo o sucesso na aprendizagem. Inclusão, garantia de acesso.                                           |
| P4: Falta de investimentos políticos para atender alunos com DV                                                                                                                                      |
| <b>Materiais pedagógicos</b>                                                                                                                                                                         |
| P1: Atividades que façam o aluno se sentir integrado, incentivar o respeito, estimular o aluno a fazer mapa mental                                                                                   |
| P2: Melhor forma de adaptar os conteúdos para que o aluno avance em sua aprendizagem                                                                                                                 |
| P3: Braille, recursos de audiodescrição e materiais em relevo                                                                                                                                        |
| P4: Adaptação das atividades, usa recursos da escola, aproveitamento das atividades em grupo                                                                                                         |



## Discussão dos resultados

Com base nas respostas das professoras, houve pontos importantes que foram enfatizados e colocados mais de uma vez. Observou-se que ainda existe receio dos gestores que não sabem como incluir o aluno com deficiência. Há também um despreparo de alguns profissionais, uma vez que não possuem formação específica na área da deficiência visual também se observou a falta de investimento político no processo de inclusão dos alunos com deficiências.

Ficou evidente a importância da inclusão de fato, e esta deve se iniciar na escola através da aprendizagem. Como foi colocado pela professora (P1), quando não existe interesse e nem preparo dos profissionais as dificuldades dificultam do processo de inclusão só aumentam, o educando só aprenderá efetivamente quando tiver uma educação inclusiva e uma “aprendizagem acessível”. A professora (P2) relata que há desafios para melhor adaptação dos conteúdos, mas um professor pesquisador irá buscar e encontrar a melhor forma de trabalhar pedagogicamente com o aluno DV. A aprendizagem acessível com materiais concretos é necessária e direito do aluno com DV, conforme a LDB (1996) todo aluno com deficiência deve ter atendimento nas escolas regulares sendo elas privadas ou públicas, assim sendo qualquer instituição de ensino deve aceitar e oferecer estrutura pedagógica e ter profissionais de qualidade para todos. Conforme as Lei das Diretrizes Brasileiras, as escolas têm essa obrigação entretanto, como as professoras atuantes na área de Inclusão responderam, existem dificuldades estruturais falta de materiais em Braille e das tecnologias assistivas (P3) e ausência da acessibilidade (P4), a instituição tem uma lei para se cumprir porém isso na prática não acontece.

Entendemos que educação inclusiva não é um modelo estereotipado de atendimento às pessoas notadamente ou clinicamente diferentes, mas sim como uma mudança de comportamento da educação institucionalizada frente ao trabalho com estes alunos, oferecendo-lhes qualidade e equidade dentro do contexto social do qual fazem parte sem necessariamente estarem inseridos, mesmo que esta inserção tenha embasamentos legais, alicerçados na máxima constitucional direito de todos e dever do Estado (CORTELLA, 2001).

Cortella dá continuidade a discussão, frisando a importância do comportamento da escola ao receber um aluno com deficiência em sua instituição, o papel fundamental da escola em receber e tratar este



aluno com DV. Mesmo com os embasamentos legais, conforme a fala de Cortella que ainda sim em muitos contextos esse processo de inclusão não acontece, assim como foi afirmado pelas docentes. Entretanto é uma lei como Cortella disse, se é uma lei ela deve ser cumprida mesmo que o aluno com deficiência não estiver efetivamente inserido no contexto escolar, mas é direito do aluno que ele tenha uma educação de qualidade.

O desenvolvimento da inteligência é fruto da interação entre o indivíduo e o meio social. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento linguagem, atenção voluntária, ações intencionais, memorização) acontece num primeiro momento num plano social para, em seguida, serem elaboradas no plano individual, isto é a fase de colaboração interpessoal, aprendizagem com o meio é interiorizada (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky fala de que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo acontece por meio do que ele aprende com o ambiente e o meio social. Mas em um ambiente descrito pelas professoras, em que não se tem uma aprendizagem acessível e conta com alguns profissionais desinteressados, como ele poderá aprender e se desenvolver cognitivamente?

E como foi colocado pelas professoras os alunos apresentaram dificuldades (P1), mas têm interesse em aprender (P2). Por isso apesar da obrigatoriedade da lei vê-se que às vezes não há o desenvolvimento significativo. Porém por mais que existam barreiras e elas persistam, obstruindo a participação em igualdade com os demais, os avanços legais mostram que a deficiência não deve impedir a realização do projeto de vida (Guia prático dos Direitos das Pessoas com Deficiência) escolar desse aluno, ele deve ter oportunidades e se desenvolver consideravelmente tanto quanto os demais alunos é um direito de todos.

Espera-se portanto que as escolas respeitem e cumpram as leis alicerçadas na máxima constitucional e ainda sejam cobradas pelas secretarias de ensino, senão esses alunos continuarão sendo “integrados” sem estarem fazendo parte efetivamente de um processo de aprendizagem inclusivo, a partir de um ponto de vista cultural é preciso que os deficientes se façam membros reais da cultura, afetando esta e sendo afetados por ela. Os valores culturalmente construídos sobre a deficiência são o produto do modo como os ditos normais vêem a deficiência. Um processo unilateral, cujo objeto analisado quase nunca é partícipe (MANTOAN, 1997). O equívoco maior de tudo isto está no



fato de que o analisador olha culturalmente um objeto que não é parte integrante de sua cultura. Daí a exacerbação dos critérios de normalização, que selecionam e estratificam pessoas e comportamentos, definindo quem pode e quem não pode ser integrado.

## **Conclusão**

De acordo com este estudo, considerando as observações do autor e as entrevistas realizadas, pode-se dizer que infelizmente ainda existem escolas que não acolhem e nem incluem os alunos com DV. Entretanto por mais que existam barreiras e elas persistam, obstruindo a participação em igualdade com os demais, os avanços legais mostram que a deficiência não deve impedir a realização do projeto de vida escolar desse aluno, ele deve ter oportunidades e se desenvolver consideravelmente tanto quanto os demais alunos, para que ele tenha oportunidades e direitos iguais.

O professor é fundamental para contribuir no desenvolvimento do aluno com DV. Pensando e buscando trazer os materiais para o concreto, A pesquisa demonstrou a diferença entre professores, mesmo sem experiência, que quando se dedicam em novas metodologias e empatia com os alunos obtêm resultados positivos como a primeira professora relatada no estudo de caso, que quando comparada à professora do 1<sup>a</sup> ano se saiu melhor na adaptação das atividades e resultados significativos no desenvolvimento da aluna.

Ao começar a experiência o autor pensava que a aluna com DV tinha capacidade de se desenvolver melhor em relação aos alunos videntes, mas ao decorrer da experiência e pesquisas foi possível perceber que se o educador não concretizar as propostas dadas em sala de aula, deixando de proporcionar oportunidades para o aluno com DV e não perceber às suas necessidades, esse processo não acontecerá de forma significativa, o aluno estará em desvantagem em relação aos outros colegas da turma.

Desta forma o professor deve pensar e buscar trazer os materiais para o concreto. De acordo com os teóricos é de extrema importância que os educadores materializem as atividades e os materiais que serão trabalhados com os alunos com DV. Favorecendo o aluno com DV para que se torne um ser efetivamente real da cultura, que se desenvolve com ela e contribui para que ela possa se desenvolver.



O aluno não deve ser limitado, estereotipado por conta de sua dificuldade e deficiência, pois como Mantoan afirma é olhar para a pessoa como se não fosse um ser que faz parte da sua cultura, impondo critérios de comportamentos definindo quem faz parte e pode ser integrada a cultura, sendo esse um equívoco, pois os deficientes são membros reais da cultura e tem capacidade de afetarem significativamente a cultura da mesma forma que são afetados por ela.

Por embasamentos legais deve ser oferecida qualidade e equidade para os alunos (deficientes), mas mesmo consolidados na máxima constitucional os alunos fazem parte de um contexto social em que não são devidamente inseridos. Por isso, o professor é fundamental em ajudar seu aluno a se desenvolver.

## Referências

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. p. 152- 153..

BUENO, J. **A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular**. Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUSP, 1993. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, 2001.

CERQUEIRA, J. **O Legado de Louis Braille**. Louis Braille | Bicentenário de nascimento, [S. l.], ano 2009.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos, 4 ed. Cortez: São Paulo, 2001.

DEFICIÊNCIA VISUAL. BAIXA VISÃO. In: LUMA, T. **Baixa visão**. [S. l.], 2020. Disponível em: <<https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/baixa-visao#:~:text=Veja%20tabela%20abaixo%20segundo%20a,20%2F400%3A%20baixa%20vis%C3%A3o%20grave>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

DOMINGUES, L. **Alfabetização na perspectiva da cegueira**: Um relato de experiência. VCEDUCE, 2018.

FELDNER, M. Guia dos direitos da pessoa com deficiência: Lei Brasileira de Inclusão 13146/2015. **Rev. Minas Gerais**: O Lutador, 2015.

FERRARI, M. **Lev Vygotsky**, o teórico do ensino como processo social. [S. l.], 2008.



MANTOAN, M. **A integração de pessoas com deficiência:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. Ed. SENAC, São Paulo. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC: Brasília, 1996.

REGO, T. **VYGOTSKY** - Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação, 140 págs., Ed. Vozes, 2002.

SÁ, E.; CAMPOS, I.; SILVA, M. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Visual. Brasília: MEC, 2007.

SANCHES, J.; MACHADO, V. **CID-10:** guia completo para o dia a dia da clínica médica. *In: CID-10:* guia completo para o dia a dia da clínica médica. [S. l.], 2020.

SOUZA, A. D., BOSA, C. A., HUGO, C. N. As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação. **Revista de estudos de Psicologia**, v.22,n.4, 2005.

UNESCO. Salamanca. 1994. **Declaração de Salamanca sobre Princípios**, Política e Prática em Educação Especial , [S. l.], 10 jun. 1994.

VENTORINI, S. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual.** São Paulo: UNESP, 2009. cap. 1, p. 15 e 16. ISBN 978-85-7139-926-6, 2009.

VYGOTSKY. **A Formação Social da Mente.** 224 págs., Ed. Martins Fontes, 1998.

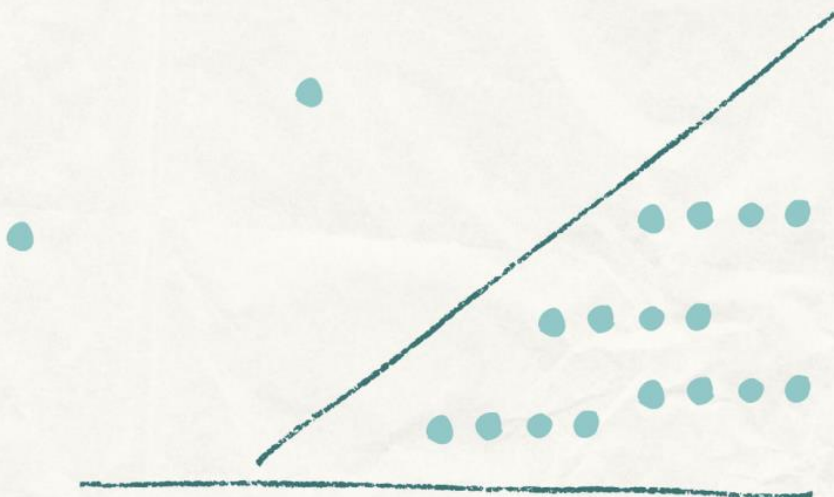


# Curso de extensão em sistema Braille: um relato de experiência

*Édipo Adriano Santos de Medeiros  
Leonardo Xavier Lopes Daniel  
Luana Lindolfo Querino*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.11](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.11)

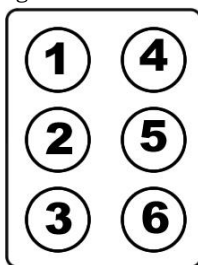


Esse trabalho foi desenvolvido a partir de uma parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras e Instituições Educacionais

## **Sistema Braille**

Inventado pelo francês Louis Braille, cuja primeira versão foi apresentada em 1825, o Sistema Braille se configura no arranjo de seis pontos em relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada, que chamamos de "cela Braille". No Brasil, chegou por meio de José Álvares de Azevedo, que aprendeu a técnica ainda criança e se dedicou a disseminá-la, com apoio do Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro.

Figura 1. Cella Braille.



Em 1999 foi criada a Comissão Brasileira do Braille, que passaria a partir do ano seguinte a trabalhar em conjunto com uma comissão portuguesa criada com o mesmo objetivo. O trabalho foi concluído em 2002 com a adoção da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo território brasileiro.

As diferentes combinações desses seis pontos permitem a formação de 63 sinais ou símbolos para escrever textos em geral, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita estenográfica. Esses sinais simples são denominados Ordem Braille, e distribuem-se por sete séries:



### 1ª série

⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠

### 2ª série

⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠

### 3ª série

⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠

### 4ª série

⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠

### 5ª série

⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠

### 6ª série

⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠

### 7ª série

⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠ ⠠

Escrita que possibilita o cego a ler e a escrever, o braille favorece o aluno com deficiência visual a adquirir conhecimento e informações através do tato. Sandes (2009, p. 26) afirma que “o braille corresponde à leitura silenciosa dos cegos” o que de fato realmente acontece. Quando falamos de educação especial, o braille se torna parte fundamental no processo de aprendizado do aluno cego o que lhe garante independência na leitura e escrita facilitando a comunicação e socialização.

Nas palavras de Sandes (2009, p. 12) “O braille merece um recorte especial quando se fala nos métodos de leitura para cegos; pois foi o primeiro método, que abriu a porta das escolas regulares ao deficiente visual.”. Além da Grafia Braille para Língua Portuguesa, o MEC disponibiliza de forma digital:

- Grafia Química para uso no Brasil - material é um importante referencial para alunos, professores, transcritores e revisores do Sistema Braille no país, que também vai subsidiar estudos e elaboração de grafias químicas de países de língua portuguesa e espanhola;

- Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa - reúne as aspirações dos professores brasileiros e da Ibero-América, que por longos anos buscaram uma solução unificada e adaptada às características do Sistema Braille utilizado na Europa e na América



Latina; e oferece excelentes, opções para a representação de símbolos do sistema comum e símbolos disponíveis para novas representações em braille;

- Grafia Braille para Informática - instrumento braillográfico de referência para a informática. Trata-se de um documento essencial para auxiliar na leitura e interpretação das publicações da área de Informática, destinado a professores, transcritores, revisores e usuários do Sistema Braille;

- Manual Internacional de Musicografia Braille – resultado de muitos anos de estudos e pesquisas da União Mundial de Cegos, que atua em parceria com a Organização Nacional de Cegos; abrangem principalmente os seguintes temas: símbolos de clave, baixo cifrado, música para guitarra, símbolos de acorde, notação moderna e muitos outros símbolos individuais.

- Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille - apresenta informações básicas e necessárias sobre as diferentes etapas do processo de transcrição de textos para o braille, objetivando auxiliar na confecção de livros em braille de boa qualidade, de forma a garantir aos alunos e às pessoas cegas o acesso às mesmas informações e experiências que os textos em tinta transmitem às demais pessoas. Este documento foi elaborado pela Comissão Brasileira do Braille – CBB;

Estenografia Braille para a Língua Portuguesa – elaborada com base na Grafia Braille da Língua Portuguesa publicada pela Comissão de Braille de Portugal. O documento comporta duas grandes estruturas: a das abreviaturas e a da estenografia propriamente dita. A intenção é contribuir com os Sistemas de Ensino e com as pessoas cegas brasileiras, que poderão contar com mais uma alternativa de uso do Sistema Braille.

## **Um olhar na escuridão**

Lima (2002, p. 40) afirma que “Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula”.

Mas, e se o papel se inverter? E se o aluno chega em sala de aula e seu professor for cego ou surdo. Será que a reação do aluno seria de espanto ou de curiosidade? Na verdade, o que de fato despertou nos alunos matriculados no curso foi a curiosidade sobre o professor cego Leonardo.



Formado em Licenciatura em Química pelo IFPB Campus Joao Pessoa, como anteriormente citado, Leonardo perdeu a visão aos 14 anos de idade. Todo adolescente passa por mudanças, mas para ele teve um fator crucial que mudaria toda sua vida, a cegueira. Não vamos entrar em detalhes sobre os fatores que o deixou cego, nos atentaremos sucintamente na sua trajetória durante o ensino médio até a conclusão do ensino superior.

Estudante de escola pública, ele já começou a sentir os impactos da exclusão em sala de aula tanto com os colegas, como também com os professores. Além do mesmo, por conta da atual condição se isolar, poucos alunos se aproximavam dele por não saberem como agir ou simplesmente não estavam dispostos a auxiliar em nenhuma atividade. Nem os professores e nem a escola estavam preparados para receber um aluno deficiente visual. Suas atividades eram realizadas sempre em grupo ou em dupla e foi dispensado de atividades físicas. Leonardo consegue concluir o ensino médio e através da pontuação do ENEM ingressa num curso superior escolhendo o curso de Licenciatura em Química.

Imbernón (2011), sobre a formação do professor:

O sistema educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: De um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; do outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu. (IMBERNÓN, 2011, p. 59)

Já na graduação os desafios cresciam a cada período que eram impostos novos obstáculos, disciplinas que precisariam da visão para serem realizadas, atividades que dificilmente seriam realizadas sozinho, professores não se sentindo preparados para atender as limitações do aluno e muitas adaptações em atividades e avaliações marcam a o curso de química com um aluno cego. Contudo, Leonardo conseguiu obter o diploma de graduação no ano de 2015 tornando-se o primeiro deficiente visual a se formar como professor de química na instituição.

### **Cursos de Extensão: uma porta para a inclusão**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras, através do Núcleo de Apoio a Pessoas com



Necessidades Específicas (NAPNE) desde 2017, lhe atribuiu a tarefa de disponibilizar cursos de extensão na área de educação inclusiva como os cursos de Libras (modulo I, II e III) e de Braille. A equipe do NAPNE é composta pelo Coordenador e Intérprete de Libras - Emanuel Oliveira, o Transcritor Braille – Adriano Medeiros, a Intérprete de Libras – Jeanne Cristine e o Cuidador – Edinaldo Berreza.

Com o objetivo de preparar os futuros alunos egressos na instituição e a comunidade local a compreender o sistema de escrita braille o curso de extensão foi pensado e elaborado para introduzir conhecimentos que possam fundamentar os participantes do curso na prática da escrita e leitura do braille, promover o aprendizado do Sistema Braille (grafia portuguesa), apresentar ferramentas dinâmicas para melhor compreensão e esclarecer como se comportar diante do indivíduo cego.

Em parceria com outras instituições de ensino, o IFPB Cajazeiras no período de 18/04/2018 a 12/07/2018 realizou o Curso de Braille, com Carga Horária de 41 h. As aulas foram ministradas por dois professores voluntários, Adriano Medeiros – Transcritor Braille do IFPB Cajazeiras e Leonardo Daniel – Usuário Braille e Cego, ambos formados pelo IFPB Campus João Pessoa no curso de Licenciatura em Química. A parceria propôs receber alunos e funcionários de outras instituições de ensino que desejassem aprender sobre a escrita utilizada por pessoas cegas.

A metodologia adotada foram aulas expositivas com a participação ativa dos alunos, debates e dinâmicas que fortaleciam o entendimento dos conteúdos, vídeos explicativos e a avaliação se deu de forma contínua e processual. Todas as aulas aconteceram no IFPB, em salas de aulas cedidas pelo campus no período da tarde.

Como conteúdo programático tivemos:

- Histórico do Braille;
- Entendendo a Deficiência Visual e a Cegueira;
- Instrumentos utilizados na escrita braille;
- Sistema Braille;
- Transcrição e leitura braille.

Abaixo podemos observar como foi realizado o cronograma de atividades:



| Conteúdo                                             | Datas           | Hora/Aula |
|------------------------------------------------------|-----------------|-----------|
| Histórico do Braille e Leis de acessibilidade        | 18/04           | 3h        |
| Introdução ao Braille                                | 19/04           | 2h        |
| Conhecendo os recursos utilizados na escrita Braille | 23/04           | 2h        |
| 1ª Linha Braille                                     | 24/04           | 2h        |
| Números                                              | 30/04           | 2h        |
| 2ª Linha Braille                                     | 07/05           | 2h        |
| 3ª Linha Braille                                     | 08/05           | 2h        |
| Letras acentuadas                                    | 14/05           | 2h        |
| Pontuação e símbolos matemáticos                     | 15/05           | 2h        |
| Leitura do Braille                                   | 21/05           | 2h        |
| Transcrição do Braille                               | 22/05           | 2h        |
| Prática                                              | 28/05           | 2h        |
| Prática                                              | 29/05           | 2h        |
| Prática                                              | 04/06           | 2h        |
| Prática                                              | 05/06           | 3h        |
| Prática                                              | 11/06           | 3h        |
| Prática                                              | 12/06           | 3h        |
| Prática                                              | 18/06           | 3h        |
| <b>Total</b>                                         | <b>41 horas</b> |           |

As atividades desenvolvidas no curso primaram por aulas teóricas e práticas. Nas duas primeiras semanas os alunos puderam conhecer um pouco da história do braile, quem o inventou, como ele chegou ao Brasil e os recursos utilizados para a escrita braille. Também aprenderam algumas condutas diante de qualquer pessoa cega em situações diversas. As demais aulas até concluir o curso foram práticas de escrita e leitura. Os alunos puderam desenvolver habilidade na escrita utilizando reglete e punção, aprendendo o alfabeto e os números em braile.

Isso possibilita que eles escrevam textos, e conseqüentemente treinem a leitura do braile. Essa didática permitiu o aprimoramento e auxiliou na fixação dos pontos em cada célula braille. Ter um professor usuário do braile também ajudou bastante nas dúvidas e questionamentos que surgiam. As dificuldades encontradas foram em conseguir o material prático para a execução do curso como as regletes e os punções e alguns alunos que trabalhavam nas instituições parceiras tinham conflitos de horários. O cronograma foi cumprido no prazo estipulado e dos 20 alunos matriculados, 15 conseguiram atingir as habilidades e competências linguísticas para o nível oferecido, os demais por algum motivo não deram continuidade ao curso.



## Parceiros educacionais

Esforço, paciência, visão do todo e trabalho em equipe são pontos que se encaixam para formar boas parcerias e levar ao aperfeiçoamento e disseminação do ensino e aprendizado. Clareza e objetividade sobre o que cada parte se disponibilizará para realização da parceria, avaliar os resultados e manter um relacionamento com o parceiro podem trazer bons frutos e continuidade dos trabalhos.

A parceria entre as instituições de ensino proporcionou interação e a troca de saberes múltiplos aos quais muitos não conheciam o Sistema Braille e outros nunca tinham experimentado um contato próximo com pessoas deficientes visuais ou executado atividades que envolvessem educação especial possibilitando o acúmulo de conhecimento.

O relacionamento em sala de aula com o professor cego permitiu conhecer, em específico, como um deficiente visual se sente em determinadas ocasiões e as dificuldades que surgem nos estudos e na sua vida profissional.

A compreensão e o aprendizado sobre o Sistema Braille proporcionaram a cada indivíduo participante do curso conhecer como o cego “enxerga” o ambiente ao qual está inserido, as ferramentas utilizadas por eles para escrever e estudar e o comportamento mais adequado para integrá-los.

## Referências

BRASIL. **Braille** - Ministério da Educação. Disponível em: [portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33066](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33066). Acessado em: 22/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Novo Manual Internacional de Musicografia Braille**. Re compilado por Bettye Krolick. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2014. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS\\_ESPECIAIS/CEGUEIR\\_A\\_E\\_BAIXA\\_VISAO/Braille/Musicografia-Braille.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIR_A_E_BAIXA_VISAO/Braille/Musicografia-Braille.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa** / elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:



[http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS\\_ESPECIAIS/CEGUEIRA\\_E\\_BAIXA\\_VISAO/Braille/Cdigo-Matemtico-Unificado.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/Braille/Cdigo-Matemtico-Unificado.pdf)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**/ Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época. v. 14).

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002

SANDES, L. F. **A leitura do deficiente visual e o sistema braile**. Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em:  
<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-LIZIANE-FERNANDES-SANDES.pdf>.

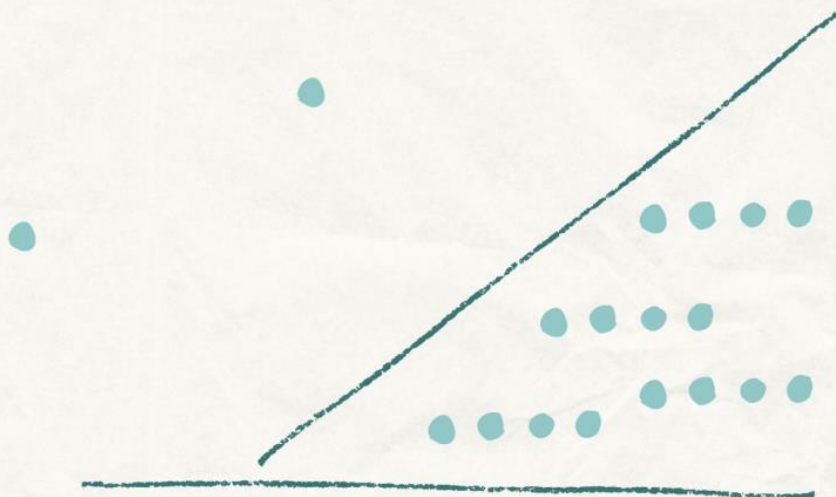


# Dança Sinalizada: Uma prática pedagógica para interação entre alunos surdos e ouvintes

*Camila Cardoso Fernandes  
Adriano Franzoni Wagner  
Damaris Paula Castilho  
Fabiola Franzoni Wagner  
Juliana Tasca Lohn*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.12](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.12)



## **Dança: a linguagem do corpo**

A dança é uma linguagem do corpo de maneira natural tentando expressar uma ideia, um sentimento. Sendo um registro da vida, é o poder de dar um significado no mundo de modo criativo utilizando o corpo como instrumento em todas as dimensões. Envolve e desenvolve a educação sensorial em todos os sentidos uma forte conexão entre a mente, o corpo e coração (VIANNA e CARVALHO, 2005).

É o local onde aguçamos a percepção de nós mesmos, onde a verdade não escapa, desde o gesto à importância da projeção dos ossos, do estado de tonicidade adequado, ajudando-nos a tornar indivíduos mais integrados. Ofertando maior prazer na fluidez de novo elementos, auxilia os movimentos a se expandirem como projeção da nossa história na reflexão no nosso corpo (VIANNA, 2005).

A dança, como a arte de expressão, admite diversas vivências, decorrentes do trajeto histórico de cada indivíduo, das expectativas e da percepção:

Essa capacidade da arte de propiciar um campo aberto de significações, por meio de nossa percepção que se lança ao outro, no caso, das cenas da dança, nos propicia experiências diversas, que vão depender de nossas expectativas, do conhecimento acerca daquela determinada cena na qual a arte se faz presente (MEDEIROS, 2010, p. 36).

O propósito da dança como movimento é um modelo de exteriorização significativa na comunicação do aluno e tem função de transformá-lo em um indivíduo questionador, cooperativo e consciente, hábil na manifestação em variadas linguagens, potencializando a autoexpressão (FERNANDES, 2009).

Na dança também se desempenha uma série de papéis sociais importantes em todas as culturas, principalmente em questões de celebração, namoro, recreação e entretenimento. Levando em consideração os padrões, as danças podem ser classificadas (Tabela 1) de várias maneiras, de acordo com o período, a finalidade, a origem e a forma de dançar.



Tabela 2: Classificação da dança

|                       |                          |                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Período</b>        | Dança Primitiva          | Os primeiros indícios de registros de dança foram no período pré-histórico pelo homem primitivo, batendo os pés e as mãos. Suas danças ficaram registradas dentro das cavernas por meio das pinturas rupestres.              |
|                       | Danças Milenares         | Danças que surgiram a partir de 5.000 a.C. até o século XIX. Aqui iniciaram as primeiras manifestações dos espetáculos de balé e também da dança clássica. A dança clássica ou balé.                                         |
|                       | Dança Moderna            | A dança moderna é uma negação da formalidade do balé. Os bailarinos trabalham mais livres, porém não rompem completamente com a estrutura do balé clássico.                                                                  |
|                       | Dança Contemporânea      | Deixa de ter uma estrutura clara, preocupando-se mais com a transmissão de conceitos, ideias e sentimentos do que com a estética. Surgiu na década de 1960, como uma forma de protesto ou rompimento com a cultura clássica. |
| <b>Origem</b>         | Dança Folclórica         | Exemplo: catira, carimbó, reisado.                                                                                                                                                                                           |
|                       | Dança Histórica          | Exemplo: sarabanda, bourré, gavota.                                                                                                                                                                                          |
|                       | Dança Cerimonial         | Exemplo: danças rituais indianas.                                                                                                                                                                                            |
|                       | Dança Étnica             | Exemplo: danças tradicionais de países ou regiões.                                                                                                                                                                           |
| <b>Modo de Dançar</b> | Dança Solo               | Exemplo: coreografia de solista no balé, sapateado, samba.                                                                                                                                                                   |
|                       | Dança em Dupla           | Exemplo: tango, salsa, kizomba, valsa, forró.                                                                                                                                                                                |
|                       | Dança em Grupo           | Exemplo: danças de roda, sapateado, gavota.                                                                                                                                                                                  |
| <b>Tipo</b>           | Dança Clássica           | Conjunto de movimentos e de passos, elaborados em sistema e ensinados no ensino coreográfico.                                                                                                                                |
|                       | Dança de Salão           | Praticada nas reuniões e nos dancings.                                                                                                                                                                                       |
|                       | Dança Moderna            | Que se libertou dos princípios rígidos da dança acadêmica e que serviu de base ao bailado contemporâneo.                                                                                                                     |
|                       | Dança Rítmica            | É uma ramificação da ginástica que possui infinitas possibilidades de movimentos corporais combinados aos elementos de balé e dança teatral.                                                                                 |
| <b>Finalidade</b>     | Dança Erótica            | Exemplo: can can, striptease.                                                                                                                                                                                                |
|                       | Dança Cênica/Perfomática | Exemplo: balé, dança do ventre, sapateado, dança contemporânea.                                                                                                                                                              |
|                       | Dança Social             | Exemplo: dança de salão, axé music, tradicional.                                                                                                                                                                             |

Fonte: SILVA e SCWARTZ, 1999; CAMINADA, 1999 e MARBA *et al.*, 2016.

## Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras, em 2002, por meio da Lei 10.436 de 24 de abril, foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. A Libras está inserida em um sistema lingüístico que é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A recente regulamentação trouxe vitórias na luta da Comunidade Surda, garantindo intérpretes no âmbito educacional e o respeito à língua de sinais nas mais variadas esferas. Vê-se que, por muitos anos, a sociedade ignorou a forma de expressão do sujeito surdo, impondo-lhe o encaixe no ouvintismo com terapias da fala e



tratamentos advindos da visão clínica da surdez. Em contrapartida, ao se reconhecer a Libras como Língua, o Surdo teve assegurado seu direito linguístico e a sociedade pôde voltar seu olhar à fala surda.

## **Cultura surda**

Identidade cultural é definida por um conjunto de particularidades descritivas que determinam um grupo refletido na estruturação do sujeito, reconhecendo-as ou afastando-as (PERLIN, 1998, p. 53). Na sociedade o grupo de ouvintes estigmatizou factualmente um rótulo de incapaz, insuficiente e incompleto para o surdo.

Cromack (2020) relaciona a percepção dos surdos frente à identidade – diferença devido ao predomínio da cultura ouvinte, sendo que esta, por ser a maioria, prioriza-se à cultura surda. Esta relação de poder, identidade e diferença constantemente, sugere intervenções de incluir e excluir onde a comunidade surda luta por seus direitos para conquistar seu espaço na sociedade. No cenário atual, mudamos os modelos de deficiência para um grupo de minoria linguística e cultural (KAUCHAKJE, 2003). As dificuldades são inúmeras acerca da promoção de acessibilidade comunidade surda, da área de saúde ao âmbito jurídico, de caráter educacional ou cultural. É notório que o desconhecimento da língua de sinais e a invisibilidade do sujeito surdo torna ainda mais distante o que chamamos de sociedade igualitária.

## **O Projeto**

O projeto Dança Sinalizada surgiu dentro da disciplina de Libras pré-intermediário com o objetivo de ensinar, integrar e articular. Ensinar por meio de uma estratégia pedagógica na aquisição da Libras, integrar na perspectiva da conversação intercultural - surdos/ouvintes e articular não só pelo viés expressivo-corporal, mas também no incentivo da difusão da língua de sinais.

Observa-se que todo processo de aprendizagem é proposto como um crescimento do aluno. De acordo com Vygotsky (1991), é necessário que o professor desafie o nível em que o aluno está, respeitando seus conhecimentos e experiências anteriores, projetando seu olhar para o futuro, para as capacidades que se desenvolverão, possibilitando a socialização das experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade. O propósito da dança não é priorizar o desempenho de movimentos perfeitos dentro de um esquema puramente técnico nem



tão pouco impor elevados níveis de execução, comprometendo a espontaneidade gerando a rivalidade entre os alunos (SCARPATO, 2001).

[...] ensinar dança na escola vai muito além de reproduzir o que se vê na mídia, ou o que o professor traz de casa pronto para passar aos seus alunos. Ensinar e aprender a dança é vivenciar, criar, expressar, brincar com o próprio corpo; é deixar-se levar pela descoberta de inimagináveis movimentos, é descobrir no corpo que o que é certo pode estar errado e o que é errado pode estar certo. Com relação ao belo, não existe para ele uma regra, uma visão unilateral, e sim multiplicidades, polissemias, diálogos e dialéticas (SANTOS E FIGUEIREDO, 2003, p. 109).

Todos podem dançar, como um meio de expressar suas emoções. Apenas necessitam querer para se divertirem imensamente. Na verdade, quanto mais envolvido, emocionalmente, estiver na dança, mais libertadora ela será (RENGEL, 2008).

A vivência acadêmica em grupo prepara o aluno na construção das habilidades sociais submetendo-o a novos objetivos, mas também particularidades pessoais do aluno, especialmente a aptidão de adaptação de cada um, do seu estado resolutivo, de fatores estressores como qualificação, relações hierárquicas, propiciando situações de experimentação ativa (SOARES *et al*, 2016). Nesse sentido, a convivência no ambiente educacional torna a interação ainda mais desafiadora diante de tantas personalidades distintas e sugere uma estratégia pedagógica que consiga alcançar a descontração, potencializando a quebra da timidez dos alunos.

Seguindo a temática musical, os sentimentos provenientes acerca dessa perspectiva geram significância de aluno para aluno, por meio de gestos e postura corporal, das expressões, faciais e do olhar, consistindo no aprendizado de novas percepções nas atitudes e condutas (FELIPE, 2013). Na primeira etapa do processo houve a escolha musical. Os estudantes empenharam-se na discussão do campo musical, solicitando maior importância para repertórios e cantores considerados como populares. Levou-se em consideração o respeito à multiplicidade cultural, a faixa etária, o gênero, e buscou-se uma canção que não trouxesse algo impeditivo como mensagens de duplo sentido, obscenas ou de cunho ofensivo.



O segundo quesito para a qualificação seria a ideia principal da letra. Após um debate, todos, democraticamente, entraram em comum acordo que seria uma música leve, alegre, de caráter positivo. Como foi cogitado na hipótese de futuramente a coreografia da música se apresentada, também deveria ser interessante ao público em geral. Outro fator considerado de relevância foi a facilidade de memorização, sem maiores problemas para o aprendizado.

Apenas três músicas foram sugeridas: ***Dancin'days*** do grupo As Frenéticas, **Não quero dinheiro (só quero amar)** do cantor Tim Maia e **Sorte Grande** da cantora Ivete Sangalo.

Neste momento as letras das músicas foram projetadas na íntegra no quadro da sala de aula para que todos, surdos e ouvintes, pudessem avaliar com a mesma visibilidade para análise do conteúdo e posterior votação.

A música escolhida foi de Sebastião Rodrigues Maia, conhecido como Tim Maia (1942-1998). Um homem de imagem polêmica, uma figura querida e importante no cenário musical brasileiro. Conhecido por suas melodias românticas, de personalidade criativa e irreverente. A interpretação da canção revela uma análise crítica, construtiva sobre uma necessidade reflexiva acerca dos valores éticos, morais e consumerista dos dias atuais.

A professora da disciplina, surda, aceitou o desafio, estudou a letra da música junto com os alunos ouvintes e surdos, conduzindo o debate e a discussão sobre a tradução com respeito à opinião de todos os alunos e observância à cultura surda com todos seus artefatos.

Neste sentido, os surdos dominam o emprego da análise, descrição, adaptação e modificação correspondentes nas suas traduções feitas com os ouvintes, sendo elas explicadas pela melhor receptividade visual.

Durante o trabalho de transposição da canção, cada frase musical na língua portuguesa ganhou ressignificação na língua de sinais. Todo sinal correspondente foi registrado na forma de imagem conforme exemplo da Tabela 2, tornando-se um diário do referencial discursivo do ato interpretativo.



**Tabela 2 - Etapas da Tradução Musical**

| Frase musical em língua portuguesa                                                 | Vou pedir pra você voltar |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Sentença em língua de sinais                                                       | Pedir voltar              |
|  |                           |

Fonte: Arquivo pessoal Camila Cardoso Fernandes.

Strobel (2016, p. 45) certifica que na privação do som e da audição, o indivíduo surdo desenvolve seu vínculo com o mundo através da sua perspectiva visual.

De acordo com Griebeler e Schambeck (2014), ainda que o acervo de materiais didáticos e propostas pedagógicas em abordagens musicais tem crescido na educação de surdos, observa-se a inaplicação dessas práticas com música aos alunos surdos, pois, como esses mesmos autores afirmam, muitos educadores musicais possuem uma visão capacitista, considerando que surdos não podem ou até mesmo não querem ter contato com a música.

O professor pode tentar seguir um padrão formal de educação ou decidir quebrar tabus como “surdo não dança”. Ninguém precisa estar limitado a crenças limitadoras. Todos são livres em uma sociedade que deveria ser justa e igualitária e, portanto o sujeito surdo tem o direito de gostar da dança e querer se expressar por meio de movimentos ritmados. Seja por vibração ou recursos visuais, ele pode se embalar e começar os primeiros passos de uma coreografia.

Segundo Teixeira e Fernandes (2019), a dança como prática pedagógica tem grande relevância na medida em que contribui para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, sociocultural, físico, criativo, incentivando um olhar crítico dos estudantes. Além disso, amplia o repertório cultural dos alunos, diversificando as aulas no ambiente escolar.

A coreografia foi criada partindo do conhecimento e das experiências prévias dos alunos, considerando em todo processo de criação, a valorização dos saberes. Além disso, foram provocadas reflexões acerca de cada passo em combinações construtivas com os sinais da tradução.



No criar-se dançante, a música exerceu papel fundamental para temporizar os movimentos. Acerca disso, os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabeleceram relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL,1998, p. 61).

A sequência de movimentos foi criada pelos próprios alunos, sem padrões, de caráter informal, estabelecendo uma identidade própria, aumentando naturalmente o engajamento com o projeto, tanto em dedicação quanto em número de adeptos.

Para o desenvolvimento da coreografia foi levado em consideração um nível de complexidade menor, mas com elementos variados desafiando o crescimento criativo, percebendo o corpo no processo de desenvolvimento, motivando a superação e as habilidades individuais. Também foram considerados passos que desenhassem movimentos no chão, imprimindo particularidades durante a percepção rítmica, enquanto os surdos faziam o acompanhamento óptico da coreografia.

O objetivo principal durante a criação foi manter uma postura leve, natural mas ao mesmo tempo com atitude, tanto individual como em grupo. O deslocamento curto, dinâmico, elegante definindo a harmonia entre espaço e tempo. A proposta da tarefa, desde o início, teve a intenção de entretenimento e lazer que fosse possível a execução dos movimentos por todos exigindo um pouco de concentração e esforço.

Durante o período de construção de cada elemento foram promovidas a espontaneidade, as múltiplas escolhas, acolhendo democraticamente a opinião de todos. Nesse sentido houve um fortalecimento na compreensão da autoimagem, fundamentado no respeito recíproco, estabelecendo novas conexões, aproximando e fortalecendo o convívio. A dinâmica das relações reconheceu as diferenças culturais observando o seu aspecto heterogêneo. No contexto da manifestação linguística houve mudança na percepção do outro, reconhecendo a diversidade e o entendimento da identidade Surda.

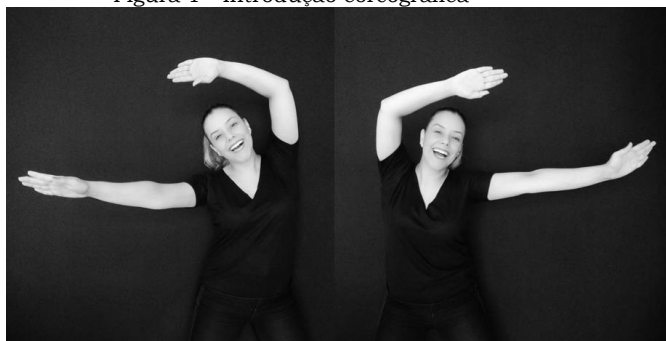
Os ensaios aconteceram nos 30 minutos iniciais de cada aula da docente surda, coautora deste capítulo. Dessa forma, após um breve alongamento, passava-se a sequência coreográfica e, em seguida, a professora continuava a lecionar a parte teórica do plano de ensino da disciplina.



Totalizando treze ensaios (seis horas e trinta minutos), percebeu-se que os alunos ficavam bem mais dispostos após os ensaios, porque após a atividade física, tendiam a se concentrar mais nas explicações. No decorrer dos primeiros 11 segundos da coreografia, cada aluno na sua marcação, iniciava os movimentos com os dois braços abertos na vertical, balançando ritmicamente na contagem de dois tempos, alternando da esquerda para direita conforme Figura 1, com o tronco ligeiramente inclinado acompanhando a posição dos braços.

Embora seja um movimento de execução simples, balançar de um lado para o outro, foi o primeiro contato dos dançantes com a plateia, significando a representação do “Eu,” de como eu quero ser visto. Os braços abertos e vibrantes recepcionando os olhares curiosos do público liberaram qualquer tensão, preparando uma expectativa na entrada da letra da canção.

Figura 1 - Introdução coreográfica



Fonte: Arquivo pessoal Camila Cardoso Fernandes.

Uma segunda marcação significativa ocorreu no tempo de 43 segundos do vídeo. Com os joelhos flexionados, tronco abaixado, braços cruzados junto ao corpo na altura do peito, os alunos giravam em torno do seu próprio eixo, contando 3 tempos (Figura 2).

Nesse momento estratégico antes do refrão criou-se um comportamento na linguagem, de imprevisibilidade, seguido de uma imagem congelada, um momento de recolhimento e de reflexão. Na sequência, uma explosão articular, harmonizando os movimentos com a sinalização, revelando um comportamento contagiante de caráter positivo.



Figura 2 - Transição da Estrofe para o Refrão.



Fonte: Arquivo pessoal Camila Cardoso Fernandes.

No fim da canção, na repetição do último refrão foram executados movimentos de menor intensidade, acompanhando a mudança no ritmo mais pausado, no contexto da melodia. O recurso de obter um efeito lembrando uma câmera lenta, contrastou com o restante da coreografia, aguçando outra percepção sensorial, causando efeito envolvente, fluido, o que trouxe ao movimento consciência da representação visual.

Esta ideia de transformar as informações gestuais do dinâmico para o lento valorizou a trajetória do nosso pequeno repertório, além de tornar a composição estética mais harmônica para contemplação dos espectadores. O processo de fixação da coreografia foi pensado, pedagogicamente, utilizando a repetição dos movimentos. Quanto à referência espacial, a turma foi dividida em fileiras, onde os alunos ouvintes com experiências de dança ficavam nas extremidades e mais à frente como apoio aos que não tinham tanta percepção rítmica.

A primeira fileira ensaiava a sequência, enquanto a segunda e a terceira apenas olhavam, tentando memorizar os passos e sinais associados a cada trecho. Em seguida, o processo era feito pela segunda e terceira fileira de forma sucessiva. Os surdos foram posicionados estrategicamente na parte central, ampliando o campo de visão em todos os ângulos entre os demais alunos. Além do retorno visual rítmico, os alunos surdos recebiam também a referência de sincronização dos movimentos.

Uma das estratégias usadas para apresentar o ritmo de cada novo trecho era a batida de pé e a inclinação do corpo. Na parte mais lenta, a inclinação era maior ao mesmo tempo em que a expansão do movimento aumentava. Nessa perspectiva, o projeto pedagógico contou com efeitos de sonoridade visual que, segundo Klamt (2014), envolvem articuladores visíveis a grandes distâncias, o que gera grande impacto aos espectadores.



De acordo com a mesma autora, Klamt (2018), para criar ritmo o sinalizante da Libras pode criar padrões utilizando sinais com o mesmo tipo de movimento ou, ainda, manipular o tamanho dos movimentos dos sinais. Para reforço do ensaio individual, a coreografia foi gravada em vídeo e disponibilizada posteriormente aos alunos via whatsapp do grupo da sala. Foi combinado com os alunos ouvintes de não cantarem a música enquanto se dançava, pois a boca tem função gramatical na língua de sinais, ajudando na sinalização. Conforme Rodrigues *et al* (2016), os movimentos da boca podem acompanhar os sinais, os quais podem alterar o sentido e dosar a ênfase nas sentenças.

## **A Apresentação**

A coordenadora do curso convidou o grupo para estreiar na abertura do Seminário de Letras Libras - SELL da Universidade Federal de Santa Catarina no dia 4 de setembro de 2019. O objetivo do SELL é criar um espaço de interação entre os professores, alunos e comunidade acadêmica da UFSC, proporcionando um momento para apresentação de projetos de pesquisa e extensão.

Pela primeira vez, na sua quarta edição, o seminário contou com uma exibição cultural na modalidade de dança, aproveitando para mostrar um projeto pedagógico desenvolvido dentro de uma disciplina do curso. A repercussão foi muito positiva, com a participação da plateia presente no evento. A dança como figura isolada e como grupo, tendo movimento no palco como expressão, divulgou a mensagem da canção por meio de uma nova abordagem pela língua de sinais.

Algumas habilidades são aprimoradas durante o experimento da dança em grupo, na descoberta da criação, na valorização do ponto de vista individual e coletivo, na consciência de regras de convivência, despertando atitudes e condutas positivas (PERRENOUD, 2000,p. 13).

Da tradição à tradução, da tradução à criação, os jogos, as danças e as brincadeiras combinam conhecimentos, mobilizam histórias, mitologias, geografias, músicas, ritmos, gestos, movimentos que estruturam nossa identidade, apropriando-se de sentidos e significados e incorporando aleatoriedades. É um processo evolutivo, civilizador e criador, que não parte de um ponto específico ou único, mas que se manifesta na necessidade lúdica, originária, primeva, de apropriação e emancipação humanas (COUTO, 2013).



## Considerações finais

O ato de dançar como linguagem artística humana ou como apenas uma brincadeira e entretenimento, constitui-se um exercício de manifestação, de exteriorização de sentimentos, de conhecimento e valorização. A convivência do grupo trocando experiência de diferentes gerações manifestou-se por meio da recriação com ressignificação do contato social. Os encontros fortaleceram os vínculos com novas conexões diárias, gerando motivação e satisfação.

A escolha de uma interpretação de dança em uma música exige saber compreender, reconhecer e respeitar obras de arte em culturas diferentes, ser capaz de observar a existência no meio ambiente de outras heranças, outros universos de diferentes naturezas: padrão, arte ou estética. Nessa perspectiva, conforme Haroldo de Campos (2004) e Gessner (2016), entende-se que o processo de tradução é denominado como transcrição para ressaltar o processo criativo que é exigido do tradutor, principalmente em obras artísticas.

A prática da dança desenvolveu durante o projeto a expressão e o incentivo dos alunos a vivenciarem, apreciarem, refletirem e discutirem o papel da arte. No processo de busca do autoconhecimento, os dançantes se deixaram compreender e conhecer o mundo por meio de uma perspectiva pessoal, mantendo a criatividade, sensibilidade e senso crítico. “Por que acreditamos ser inusitado ao sugerir música ao surdo? Por que a música é rara ou quase ausente na vida e na sua educação?. É essencial que o surdo tenha experiência de viver e sentir a música, deixando o corpo ser como elemento de comunicação”. A música é para todos (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003) e o surdo consegue percebê-la visualmente ou pela sensibilidade à vibração da música.

A Libras é uma língua gesto-visual e sua importância, na maioria das vezes, é difícil de ser compreendida pelas pessoas que não são surdas. Mas, seguindo Rodrigues e Quadros (2015), de qualquer maneira, a simples possibilidade de encontro com os surdos traz ganhos diversos aos ouvintes. A visibilidade da Libras em uma coreografia com alunos surdos e ouvintes foi uma experiência positiva no âmbito educacional, facilitando o aprendizado de uma segunda língua aos ouvintes, uma vez que possuem a língua portuguesa como língua materna, trazendo a música como poesia visual aos surdos.

Há uma ligação intrínseca essencial entre a música e a dança. Neste caso específico, a canção tem a letra musical servindo de



inspiração, na transposição dos movimentos do corpo em cada expressão sinalizada. A dança é universal e respeita a individualidade, no que se refere à qualidade e natureza do movimento, trazendo personalidade, especificidade e flexibilização durante uma coreografia.

Nesse sentido, a relação entre os surdos e ouvintes da turma e dos espectadores trouxe a dinâmica, a beleza e a harmonia na conexão de cada movimento, refletindo no preenchimento do cenário musical. Não se levou em consideração a perfeição técnica, mas a criação do conjunto harmônico, integrado e coeso, envolvida na mesma linguagem corporal com a sinalização no compasso musical.

Um projeto pedagógico diferente dentro da disciplina de Libras, com novas possibilidades para desenvolvimento do conteúdo, promoveu a reflexão sobre a produção do conhecimento e de novas metodologias. Dessa forma, a dança sinalizada despertou interesse sobre a Cultura Surda, aprimorando os envolvidos linguisticamente e contribuiu, significativamente, para o ensino e aquisição da língua de sinais.

Apresentação Cultural da Dança no

V SELL - 2019:

<https://youtu.be/p7UyGx8Aj5E>



## Referências

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abril 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**. Os campos de experiências. p. 40-42,. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> . Acesso em 27 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

CAMPOS, H. de. Da tradução como criação e como crítica. In: **Metalinguagem e outras metas**: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2004.



COUTO, Y. A. Arte, o jogo, a dança e a brincadeira: dos primórdios lúdicos aos processos de civilização e cultura. **Póiesis Pedagógica**, v. 11, n. 1, p. 38-53, 2013.

CROMACK, E. M. P. da C. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2020.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais - Libras. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, Pernambuco, v. 8, n. 2, p. 67-89, dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO).

FERNANDES, M. de M. Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 135, ago. 2009. Mensal.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 604.

GRIEBELER, W. R.; SCHAMBECK, R. F. Educação musical para surdos: um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa. **XVI ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM**, Brasil, ago. 2014.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus , 2003. 212 p.

KAUCHAKJE, S. Comunidade Surda: As Demandas Identitárias no Campo dos Direitos, da Inclusão e da Participação Social. In SILVA, I. R., KAUCHAKJE, S., GESUELI, Z. M. **Cidadania, Surdez e Linguagem**: Desafios e Realidades. São Paulo: Plexus, 2003, p. 57 – 67.

KLAMT, M. M. **O ritmo na poesia em língua de sinais**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KLAMT, M. M. **Sororidade visual na sinalização artística em língua brasileira de sinais**. 2018. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MARBÁ, R. F.; SILVA, G. S. da; GUIMARÃES, T. B. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. **Revista Científica do Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos – ITPAC**, Araguaína, v. 9, n. 1, fev. 2016. Disponível em: <[https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/77/Artigo\\_3.pdf](https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/77/Artigo_3.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2020.



MEDEIROS, R. M. N. de. **Uma educação tecida no corpo**. 2008. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PERLIN, G. T. T. Identidade Surda. In SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-72.

PERRENOUD, P. **As 10 novas competências para ensinar**: convite à viagem . Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

RENGEL, L. P. **Ler a dança com todos os sentidos**. Cultura e Currículo, Governo do Estado de São Paulo. 2008.

RODRIGUES, C. H.; MEDEIROS, D. V. O uso de *mouthings* na interpretação simultânea para a língua brasileira de sinais. In: **V Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, p. 1-15.

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. de. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 72-88, mar. 2015. ISSN 1982-0305.

SANTOS, R. C. dos; FIGUEIREDO, V. M. C. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 6, p. 107-116, 15 nov. 2006. Universidade Federal de Goiás.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de são paulo. **Cadernos Cedex**, [S.L.], v. 21, n. 53, p. 57-68, abr. 2001. FapUNIFESP.

SILVA, M. G. M. S. da; SCHWARTZ, G. M. **A expressividade na dança**: visão do profissional. Motriz, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 168-177, dez. 1999.

SOARES, A. B. *et al.* Habilidades Sociais e Vivência Acadêmica de Estudantes Universitários. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, 11 out. 2016. ISSN 1981-8076. Universidade Federal do Paraná.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

VIANNA, K. **A Dança**. Em colaboração com Marco Antônio de Carvalho. 3.ed. - São Paulo: Summus. 2005. Google Books.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 90.

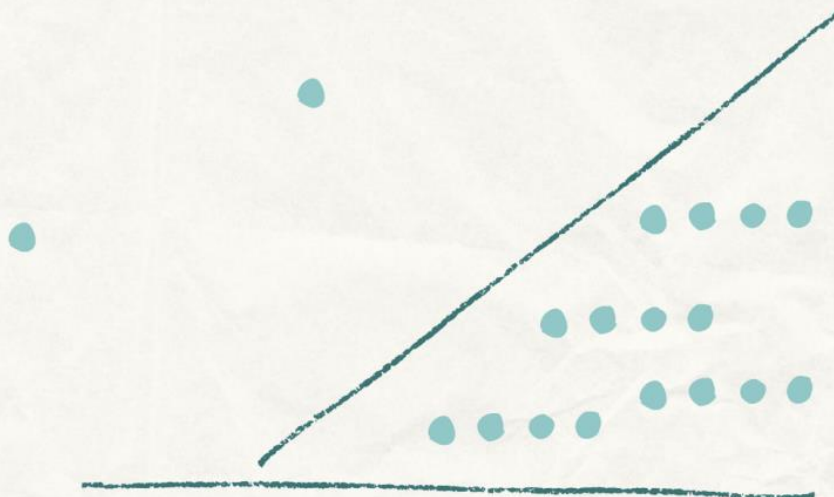


Formação continuada docente e o  
desenvolvimento do aluno com deficiência no  
contexto da teoria bioecológica do  
desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

*Élida Amaral Ribeiro*  
*Maria Luíza Dias da Costa*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.13](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.13)



## Introdução

Por meio deste estudo de caso foi possível entender que através de currículos escolares voltados para as necessidades dos alunos deficientes, respeitando-se sua fase de desenvolvimento, haverá melhor compreensão dos conteúdos específicos, promovendo assim maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da aplicação de atividades práticas na construção do conhecimento o professor promove uma melhoria em sua metodologia, transformando o contexto em que determinada situação está inserida.

Seu planejamento deve estar voltado especificamente para questões ligadas ao desenvolvimento do aluno. Como exemplo a leitura, a escrita, a atenção, o respeito ao próximo e isto de diferentes formas e sempre buscando o que o aluno gosta ou tem a oferecer ao currículo predisposto. Devem propor o que exigem as bases curriculares, sendo potencializadas pela utilização de metodologias diversificadas. Por exemplo, aliando-se à Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986, 2008) e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2002), buscou-se mostrar que existe uma relação direta entre o processo que constitui a metodologia diversificada e a construção de conhecimento.

Pode-se perceber a grande importância de uma metodologia mais desafiadora na vida dos alunos e como o conhecimento vai evoluindo ao longo do tempo. Não é um trabalho fácil, mas os resultados são recompensadores (FONSECA, 2014). Ao vivenciar tais experiências, o aluno consolida seu conhecimento, pois é algo que para ele há significado. E na educação infantil, é o lúdico que encanta e proporciona vivências incríveis que ficarão guardadas para sempre na memória e, de acordo com o passar de anos, esse conhecimento será apenas aprimorado se for bem alicerçado e aí vai depender também muito do professor (ARRIBAS, 2004).

Winnicott (1975, p. 80) afirmou que "é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fluem na sua liberdade de criação", e completa: "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*) (p. 80)." É justamente neste momento que a experiência e a prática se juntam, transformando o momento de aprender em realidade, e essa é a aprendizagem significativa. Para ele,



brincar é algo além de imaginar e desejar, brincar é o fazer e é nesse fazer, experimentar que a criança aprende.

Dessa forma, percebe-se a importância na realização de atividades e projetos que estimulem as funções executoras na realidade escolar. A metodologia de trabalho através de desafios aos alunos é uma das mais atuais em todas as áreas e, a educação não pode ficar por fora. Gestores e profissionais da educação estão complementando suas estratégias de aplicação dos conteúdos através de currículos interdisciplinares – uma nova maneira de aplicar os conteúdos de forma contextualizada.

### **Formação continuada do professor frente à inclusão**

A sala de aula possui uma diversidade e ter um professor preparado para atuar com os diversos contextos é um desafio complexo, que requer preparo e domínio de ambiente. O maior desafio é valorizar e aproveitar como recurso didático durante o processo de aprendizagem dos alunos de todos e isso visa uma formação profissional consistente e crítica. Para Carvalho (2019), deve-se “pensar em todos os alunos, enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e, que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais” (CARVALHO, 2019, p. 61).

O professor precisa ter uma formação que respeite, considere e valorize a diversidade de cada criança, onde a tolerância e a aprendizagem cooperativa devem estar na sua prática pedagógica e ele possa atuar fazendo a mediação entre os conhecimentos adquiridos durante a sua formação profissional com os alunos, propondo assim novos desafios num ambiente educacional integrador, adotando assim “uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2006, p. 49).

Freitas (2006) enumera uma lista de conhecimentos que devem ser adquiridos pelos professores durante a sua formação:

Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência; consciência de suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e meta cognitivos; Desenvolvimento da capacidade de autorregular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino aprendizagem; Coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática;



Capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos de diferentes níveis e compreensão e desempenho acadêmico; respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; Utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando os às necessidades dos alunos (FREITAS, 2006, p. 177).

Para Mantoan (2006) a relação entre formação de professores e inclusão precisa ter sintonia com os objetivos que se pretende alcançar. Ela afirma que é essencial que os currículos de formação profissional deverão sofrer alterações significativas, para que os professores possam aprender a lidar com a diversidade e as diferenças que cada criança especial tem.

Confirmando essa ideia Freitas (2006) diz que:

Uma boa formação teórico prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças neste campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. Isso significa, por exemplo, saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da educação – a fim de reconhecer sua pertinência, ou não, às condições históricas existentes (FREITAS, 2006, p. 170-171).

A “formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (MANTOAN, 2006, p. 55). A prática do professor fortalece a mediação e se torna facilitador do processo de ensino-aprendizagem, assim como também nas relações sociais. Nesse sentido, ele conduz todas as etapas da aprendizagem, organizando, orientando, propondo a cooperação e solidariedade entre os alunos. “O professor assume-se como um mediador na construção do conhecimento e não mais como um mero transmissor de conteúdos estanques e desvinculados da realidade” (MARQUES, 2008, p. 182).



## Neurociência frente à educação

“A construção de conhecimento se baseia na continuidade entre a criação de conhecimento e a compreensão”, nesse sentido entende que aprendizagem é um processo contínuo que deve ser estimulado para que a memória e a atenção desenvolvam de acordo com a capacidade cerebral e o armazenamento das informações e os resultados, ressignificando a forma de aprender. Observa-se que a aprendizagem é o resultado da recepção e da troca das informações apresentadas no meio ambiente e nos diferentes centros nervosos, assim a forma de adquirir o conhecimento é pela interação com meio com as diversas maneiras de provocar o estímulo (SCARDAMALIA, M. BEREITER, 2005, p. 282).

A socialização destas crianças está direcionada em estratégias que dependem de uma série de saberes acadêmicos específicos a exemplo da evolução psicológica, educação em saúde, educação artística, educação física, socialização, além de um fator não acadêmico que é relevante: a empatia dos profissionais com estas crianças. A capacitação e formação continuada dos docentes também levam em conta materiais de estudo como a música, a metodologia do jogo e as técnicas de alfabetização.

A Neurociência tem contribuído nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano para que a educação seja cada vez mais propensa a desenvolver as inúmeras funções cerebrais e desencadeiem pessoas capazes de fortalecerem as complexidades que envolvem sua aprendizagem. Contudo, é importante mencionar essas funções cognitivas, com foco nas funções executivas, responsáveis pela ação sobre o que se aprende, objetivo final do processo de ensino-aprendizagem: que é a interligação de todo esse sistema cognitivo (BANDURA, 2008).

Desta forma o Neuropsicopedagogo começa desempenhar uma função de extrema importância na abordagem da dificuldade na aprendizagem em indivíduos em diversas faixas etárias. É um profissional ligado a Neurociências que tem como objetivo principal “analisar dos processos cognitivos, construir indicadores formais para a intervenção frente aos educandos e que apresentam disfunções neurais devido à lesão neurológica de origem genética, congênita ou adquiridas”. As dificuldades são múltiplas e esperadas em qualquer momento da vida, entretanto precisam ser ressignificadas, tendo algumas intervenções distintas com mudanças de rotas na aprendizagem



facilitando assim a nova compreensão das coisas (CONSENZA, 2011, p. 50).

Bandura (2008) reitera, ainda que a memória, por sua vez, está ativada em todo tempo, interligada à atenção, vai armazenar as informações e produzir associações sobre aquilo que se percebe. Ela possui várias etapas e são estabelecidas tanto em curto quanto em longo prazo, ou seja, demarcando aquilo que mais uma vez será considerado “guardar”. Porém é importante atentar-se para o fato de que as emoções e as motivações para esse armazenamento de informações são grandes influenciadores para seu bom funcionamento ou sua falha. Nesse sentido para o processo educativo, a criança precisa de estímulos visuais, sonoros, motores, etc... que favoreçam sua atenção ao que se ensina e assim, colete e associe cada informação para que possa construir seu próprio entendimento sobre os conteúdos. Compreende que as funções executivas se integram a um contexto de base neurobiológica, trazendo a interligação de todos os componentes supracitados para que o ser humano possa expor seus pensamentos lógicos e as proposições para resolução de conflitos, através do raciocinar e elaborar soluções estratégicas no dia a dia (BANDURA, 2008).

Desta forma os profissionais que lidam diretamente com o indivíduo, precisam estar atentos as dificuldades relacionadas ao seu cotidiano, fazendo as intervenções necessárias de forma diferenciada, onde o indivíduo aprende, retirando essa barreira ou obstáculo encontrado naquela forma de aprender, ressignificando assim a origem cultural, cognitiva ou emocional.

Fonseca (2014) explica que o cérebro humano possui a capacidade de manipular cada ideia e adaptá-la rapidamente às condições ambientais. Essa flexibilidade permite ao indivíduo atentar-se para o que possa acontecer futuramente, resistindo aos impulsos que podem prejudicá-lo, assim como conserva seu foco, além de auxiliá-lo na resolução de conflitos imprevisíveis. Como explica:

Efetivamente, em termos neuropsicopedagógicos, os neurônios podem ser considerados as células da aprendizagem, pois são elas em si, mais a interação que recriam com as células denominadas *glias*, que sustentam e consolidam, somaticamente, qualquer tipo de aprendizagem, seja a mais simples de tipo sensorio-motor, prático, não-simbólica ou não-verbal, seja a mais complexa do tipo operacional, simbólica ou verbal, como são a leitura, a escrita e a



matemática. A cognição e a inteligência humana emergem dos neurônios que constituem, principalmente, o *neocórtex* humano - o maior do reino animal -, uma camada de seis camadas (molecular, granular externa, piramidal externa, granular interna, piramidal interna e multiforme) com alguns milímetros de espessura enrugada, circunvolucionada e sulcada, que recobre a quase totalidade da superfície dos dois hemisférios cerebrais (FONSECA, 2014, p. 24)

A finalidade das ações Neuropsicopedagógicas com o aluno com deficiência, que passa por dificuldades no campo da aprendizagem, que não absorve os conhecimentos que lhe são apresentados na escola de forma tradicional e que não consegue resolver sozinho, o professor com formação neuropsicopedagógica traça e cria novas rotas que proporciona novos significados na sua caminhada educacional, sem traumas emocionais. Além disso, é importante que o professor que possui a formação Neuropsicopedagógica e conhecimentos da Psicomotricidade compreenda que aluno com deficiência, passa por uma situação traumática na hora de adquirir o conhecimento, com abordagens e estratégias diferenciadas mudam a rota da aprendizagem. As estratégias com cunho estimulador devem ser vistas com diferentes formas, até por que as técnicas utilizadas para um, não necessariamente terá o mesmo resultado com a outra. “Aprender e crescer a partir das experiências positivas e negativas de vida e desenvolver a capacidade de lidar com adversidades severas são aspectos cruciais a serem trabalhados em psicoterapia” (PERES, 2005, p. 136).

### **A importância de desenvolver as habilidades sociais**

Bandura (2008, p. 15) afirma que “a teoria social cognitiva adota a perspectiva da agência para o auto desenvolvimento, adaptação e mudança. Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional”. Segundo essa visão, as pessoas têm iniciativa e participam ativamente de todo o processo realizando tudo o que é proposto. Este teórico centralizou suas pesquisas em como o contexto social em que o ser humano está envolvido influencia diretamente no seu comportamento agregando valor ao processo de aquisição do conhecimento.

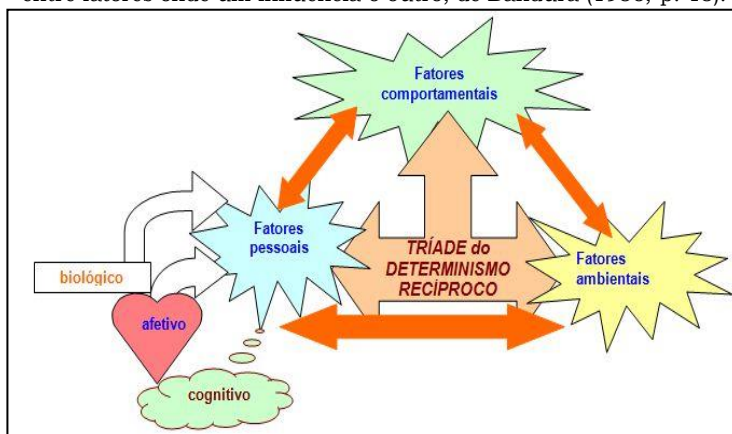
Nesta teoria, o indivíduo é percebido como aquele que é perspicaz, dinâmico e influencia em todos os processos, sem se deixar



ser reprimido pelas ações ambientais. Durante este processo ocorre uma ação bidirecional, pois onde o ser humano adquire conhecimento transformando a si mesmo e o seu entorno, ou seja, o ambiente que o cerca simultaneamente. Para Bandura (1986, p. 21), “pela reflexão de suas variadas experiências e sobre o que sabem, podem derivar conhecimentos gerais sobre eles e sobre o mundo ao redor”. Ele observa o seu entorno e aprende constatando as consequências que acontecem dentro do seu ambiente. Resumidamente, “ao ocorrer interação entre estes fatores surge a reciprocidade triádica, que possui e permite a interdependência destes mesmos fatores; promovendo, portanto, o determinismo recíproco” (JÚNIOR; WINTERSTEIN, 2010, p. 1).

O modelo ideal da reciprocidade triádica (BANDURA, 1986, 2008) a seguir, explicita a citação acima:

Figura 2 - Esquema da triade do determinismo recíproco, ou seja, a interação entre fatores onde um influencia o outro, de Bandura (1986, p. 18).



Dewey (1952) e Bandura (1986) ressaltam muito a importância da experiência quando este está inserido no contexto. Pois, “a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1959 p. 1). Segundo Dewey (1959 p. 18) “uma criança vivendo no seio de uma família de músicos, terá inevitavelmente estimuladas [...] suas aptidões musicais”. Ou seja, a observação dos hábitos no meio social como fator educativo e, em seguida a consequência de ter sido estimulado em determinada área.

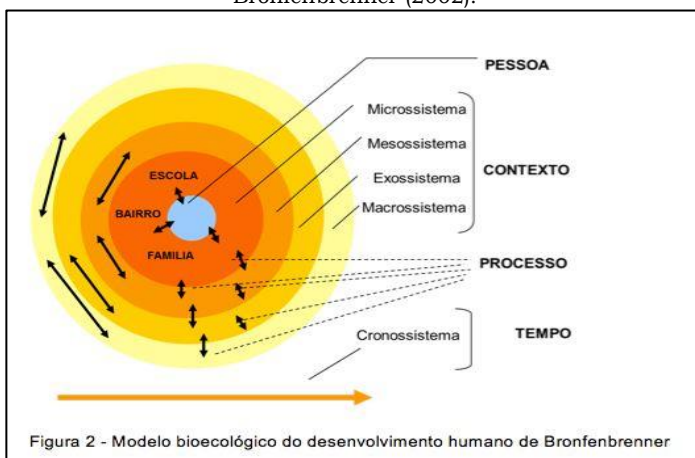
Já Bronfenbrenner (2002) vem corroborar com tudo o que foi apresentado pelos teóricos acima, pois a Teoria Bioecológica do



Desenvolvimento Humano - TDBH vem completar a Teoria Social Cognitiva de Bandura, já que o primeiro trata do desenvolvimento do ser humano de uma forma completa onde os contextos à volta do indivíduo influenciam diretamente no desenvolvimento do mesmo.

Todo e qualquer ambiente apresenta a capacidade de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento, pois a partir do momento em que o sujeito está envolvido no processo, ali é um espaço de aprendizagem e para assim ser caracterizado faz-se necessário considerar “a existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 7). Na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) o indivíduo modifica o ambiente e ao mesmo tempo é modificado por ele. O que Bronfenbrenner (2002) quer dizer é que há uma troca, uma bidirecionalidade e uma reciprocidade.

Figura 3 - Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2002).



Antes o desenvolvimento do indivíduo era estudado fora dos contextos ou em um único contexto, e o teórico citado acima vem mostrar que o desenvolvimento se dá a partir de seus diversos contextos, tanto os mais próximos (família, escola, vizinhança) como os mais distantes (instituições, cultura, crenças e valores, políticas públicas). Já que o aluno é o centro do processo, todo o seu entorno deve ser valorizado.



De forma singular e diferentemente de outras teorias, a TBDH afirma que o desenvolvimento de um indivíduo sofre influência de variáveis próximas a ele, a exemplo das que acontecem face a face no ambiente familiar, escolar e de sua comunidade e por aquelas que acontecem de forma distante dele, a exemplo da cultura, ideologias, políticas públicas, religião, organizações e instituições que acabam por influenciá-lo mesmo que distantes (CHAGAS; ACHKAR, 2016).

Destacam-se dois modelos conceituais presentes nos programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) onde se ressalta as contribuições da Teoria Social Cognitiva em que as experiências evidenciam, conforme Leme *et al.*, 2016, p. 187 explica:

[...] o modelo misto (cognitivo-comportamental) e o modelo de aprendizagem social. O primeiro é baseado, sobretudo, nos princípios operantes de aprendizagem, mas também utiliza constructos cognitivos como crenças, pensamentos automáticos, autoavaliações etc. Programas inseridos nesse modelo utilizam, com diferentes ênfases, modelagem, modelação e instrução de comportamentos-alvo no ensino das habilidades sociais. O segundo modelo adota as contribuições da Teoria Social Cognitiva de Bandura e pressupõe que a aprendizagem das habilidades sociais se daria por meio de experiências vicariantes, ou seja, da observação do comportamento de outras pessoas e das consequências com ele obtidas. Por considerar as relações dinâmicas entre os fatores pessoais (afetos, sentimentos e crenças), comportamentais e ambientais na explicação do comportamento, o modelo de aprendizagem social baseado na Teoria Social Cognitiva parece ser o mais coerente com os pressupostos da TBDH.

Portanto, os autores Winnicott (1975) e Dewey (1979) ressaltam a importância de os alunos estarem inseridos nos temas e contextos dos projetos curriculares realizados e, acima de tudo, a experiência que cada um traz é fator essencial no processo do mesmo. E é na troca de experiências que cada um constrói a sua identidade pessoal.



## **Análise e resultados da discussão**

O estudo de caso, deste capítulo, é uma criança de 8 anos portadora de Mielomeningocele com paraplegia dos membros inferiores, não apresentando sensibilidade, utilizando cadeira de rodas para se movimentar e usa fraldas pois não tem controle dos esfíncteres. O aluno passou por várias intervenções cirúrgicas devido a característica da doença ainda recém nato e faz acompanhamento multidisciplinar, além das consultas periódicas com psiquiatra e neurologista. Está em processo de alfabetização, sua idade cronológica não condiz com seu desenvolvimento cognitivo, porém ele entende tudo que é solicitado, conversa com clareza, possui uma boa interação como os colegas de sala, mas apresenta dificuldades no relacionamento com adultos, é alegre, tranquilo e gosta de aprender coisas novas. Tem destreza com muita independência de movimentos com a cadeira e no chão, participa das atividades recreativas em grupo com bom desempenho.

O aluno foi matriculado em uma escola de Educação Infantil, no bairro em que reside localizado na zona rural no município de São Gonçalo, laudado com as características da doença e finalizado com incapacidade de movimentos mais complexos, de aprendizagem e retardo no desenvolvimento cognitivo. O aluno B trouxe um desafio para coordenadora pedagógica que possui formação acadêmica Psicopedagógica, Neuropsicopedagógica, Psicomotricidade Clínica e para professora com formação acadêmica de Educação Especial, onde juntas com suas qualificações e experiências vivenciadas no ambiente escolar, prepararam aulas dinâmicas com intervenções de cunho Psicopedagógico com predominância na estimulação das funções executivas e atividades psicomotoras que promovessem desenvolver o corpo e a mente, com a participação em grupo e em outros momentos sozinho.

É notório perceber que estimulação cerebral tornou a aprendizagem significativa, onde o Sistema Nervoso Central modifica e transforma, fazendo a plasticidade neural. Esse é um processo adaptativo que deu ao aluno B possibilidades de aprender e reaprender de forma diferenciada, mesmo frente às novas situações ambientais. Foi perceptível em um ano letivo com os avanços conquistados pelo aluno portador de Mielomeningocele com paraplegia, o trabalho foi sustentado com a proposta pedagógica diferenciada unida com o conhecimento e com os objetivos de cada planejamento semanal, que proporcionaram emoção e a ação na aprendizagem, convidando o aluno a ressignificar, explorar, experimentar e refletir tudo o que estava sendo oferecido.



Foram organizadas atividades psicomotoras que envolvessem Tonicidade, Equilíbrio, Lateralidade, Noção do Corpo, Estruturação Espaço-Temporal, Práxia Global e Fina. Essas atividades trabalharam de forma integrada e harmoniosa, cada qual com sua contribuição e finalidade, com objetivo de promover a organização psicomotora do aluno B.

Os resultados deixam claro que a equipe Pedagógica capacitada e com formação continuada, contribuiu com estímulos sustentados em seus conhecimentos prévios e estímulos assertivos em benefício da aprendizagem desse aluno. Apesar das limitações, o aluno B produziu de maneira contínua a organização e autorregulação do ensino aprendizagem junto com a professora e elucidaram conceitos que se tornaram significativos para o desenvolvimento crescente. Analisando dentro da ótica da Neuropsicopedagogia o aluno B foi incentivado a reaprender, ressignificar e a criar novas rotas sobre aquilo que o cerca, além de elevar a autoestima, equilibrar as emoções, desenvolver a afetividade, além dos aspectos que influenciam a sua saúde de forma direta e indiretamente. As novas rotas da aprendizagem foram realizadas com técnicas, métodos, ferramentas que recriam novos caminhos possibilitando a compreensão e interpretação da realidade do seu meio social, passando a adotar comportamentos que beneficiaram sua qualidade de vida.

### **Considerações finais**

Com as informações obtidas com este estudo, confirma-se a premissa de que os planejamentos e projetos em consonância com as propostas pedagógicas visam o desafiar e estimular os alunos com deficiência de forma lúdica e diferenciada auxiliando de forma significativa a aprendizagem na educação infantil (que no caso deste é o foco principal), e deve ser a base de todo o processo educacional por se tratar de uma grande referência para todas as decisões que serão tomadas tanto pelo professor, quanto a receptividade do aluno. O presente estudo contribuiu para enfatizar a importância da aprendizagem através de experiências, com intervenções neuropsicopedagógicas e psicomotoras, onde o mais importante é o aluno aprender fazendo, estimulando o cérebro, com movimentos corporais associados com o meio que está inserido, buscando assim uma nova forma de ressignificar o conhecimento.

Portanto, quanto mais se trabalhar com aprendizagem por meio da diversidade de conteúdos e métodos maior será o desempenho



acadêmico dos alunos, pois a aprendizagem será significativa. Fica também explícito que toda a vivência do processo e a avaliação (diagnóstica e crítica) são tão importantes como as experiências que os alunos vão adquirindo.

## Referências

ARRIBAS, T. L. et. Col. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre / RS: Artmed Ed., 2004.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. A.; AZZI, R. G., POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, (2008). 176 pp.

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

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

CHAGAS, A. P. S.; ACHKAR, A. E. **Habilidades Sociais docentes**: Uma luz no desempenho acadêmico. (Especialização) Faculdade Cenecista (FACNEC). Itaboraí, 2016.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 5 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FONSECA, V. da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem Neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação-doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Summus, 2007.



GOMES, P. **Desafiar, pesquisar, descobrir, produzir e apresentar**. 2013. Disponível em <http://desafiar-pesquisar-descobrir-produzir-apresentar/> Acesso em 25/04/2017.

JÚNIOR, R. V.; WINTERSTEIN, P. J. **Ensaio sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura**. Parte II: reciprocidade triádica, modelação e capacidades humanas fundamentais. 2010. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd145/teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm/> Acesso em 25/06/2017.

LA TAYLLE, Y. **A construção do conhecimento**. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1990.

LEME, V. B. R. *et al.* Habilidades Sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 181-193, abr. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Editora Summus, 2017.

MARQUES, L. P. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. In: MARQUES, L. P. (org.). **Educação e diversidade**. v. 13 n. 1. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2008.

PERES, J. F. P. , M.; NASELLO, A. G. **Promovendo resiliência em vítimas de trauma psicológico**. Rio Grande do Sul: Revista de Psiquiatria, 2005.

SCARDAMALIA, M. E BEREITER, C. (2005). Does education for the knowledge age need a new science? **European Journal of School Psychology**, 3(1), 263-282. Disponível em [http://www.ikit.org/fulltext/2005\\_DoesEducation.pdf](http://www.ikit.org/fulltext/2005_DoesEducation.pdf) Acesso em 14 de dezembro de 2020.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



# Confissões de uma Mãe: Perspectivas e dificuldades de alunos com deficiência em isolamento social

*Janaina Aparecida Lima Moysés*

*Magda Gomes da Costa Souza*

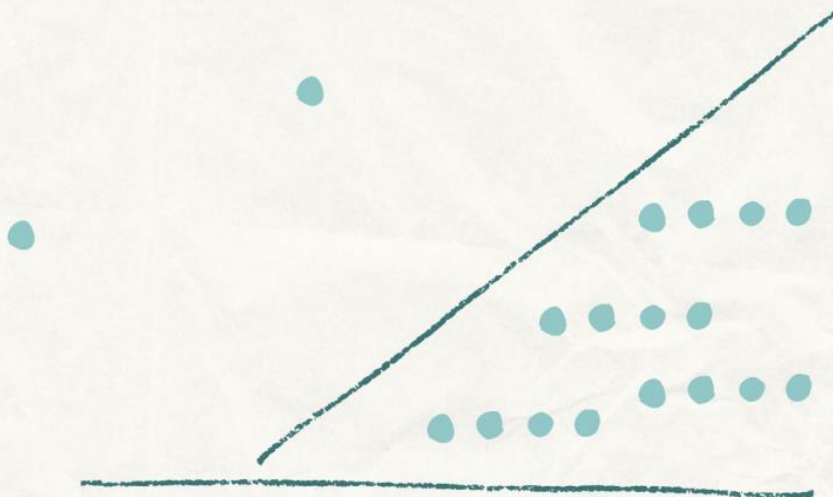
*Nycolle de Oliveira Grillo*

*Jane Vaz Perez Fernandes*

*Marilúcia Santana Pereira*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.14](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.14)



## Para começar...

Durante o percurso da história moderna brasileira, apenas as pandemias de Gripe Espanhola e Covid-19 provocaram o fechamento das escolas por mais de trinta dias. Entretanto, não se encontram registros históricos, do ponto de vista das famílias, acerca das dificuldades enfrentadas na transição do processo escolar durante a Gripe Espanhola. Em contraposição, devido à demanda da utilização das tecnologias de informação e do fortalecimento das relações remotas, a pandemia de Covid-19 reivindicou a participação das famílias na mediação do processo de ensino-aprendizagem, bem como o registro dos êxitos e dificuldades apresentadas pelo alunado.

O projeto *Confissões de uma Mãe - Perspectivas e dificuldades de alunos com deficiência em isolamento social* surge do relato de uma mãe sobre as dificuldades que afligiam seu filho, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com relação à adaptação em uma nova realidade de materiais pedagógicos digitalmente oportunizados, o que causava enorme prejuízo e sofrimento para ambos. Esse relato e a problemática por ele causado, suscitaram na equipe escolar a necessidade de buscar soluções específicas que atendessem às necessidades de cada aprendiz que nessa situação se encontrasse. Dessa forma, foram desenvolvidos materiais físicos e adaptados que auxiliassem no enfrentamento a essas dificuldades.

A Escola Municipal Idalina da Conceição Pereira, que atua na etapa de ensino de Educação Infantil, está localizada na Rua João Roberto Correia, nº 1171, no município de Praia Grande, litoral sul do estado de São Paulo. A escola é gerenciada pela diretora Jacineide de Souza Garcia, pela assistente de direção Solange Alves da Silva e pelas assistentes técnico-pedagógicas, Janaina Aparecida Lima Moysés (unidade), Rosimeire de Souza Pereira (inclusão) e Fernanda Marques Rodrigues (Educação Física), e se encontra sob a supervisão de Mirian Silva Martins. A instituição está situada no bairro Vila Sônia, popularmente conhecido como *Calipal*, dado o grande número de eucaliptos nas proximidades do bairro. A Unidade Escolar é situada em área de manguezais e atende à comunidade carente do bairro que, segundo o censo populacional de 2010 (POPULAÇÃO.NET, 2020), conta com aproximadamente 19.000 habitantes. Inaugurada em 30 de junho de 2004, a escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Praia Grande, que atua por meio do seu órgão técnico, a Secretaria de Educação (PREFEITURA DE PRAIA GRANDE, 2020).



Após decreto de isolamento social e início do ensino à distância (PREFEITURA DE PRAIA GRANDE, 2020), a Secretária de Educação criou a Plataforma Educacional, uma plataforma virtual com material elaborado pelos Assistentes Técnico-Pedagógicos da cidade, a fim de suprir as necessidades emergenciais de educação do município. Aliados aos recursos digitais e tecnologias, a equipe escolar direcionou todo o planejamento a uma reorganização, a fim de criar novos mecanismos que pudessem somar esforços e contribuir para o processo de desenvolvimento dos discentes. Consequentemente, foi construída uma segunda plataforma (ESCOLA MUNICIPAL IDALINA DA CONCEIÇÃO PEREIRA, 2020), na qual os docentes das salas regulares elaboraram atividades e ofertaram ao alunado, além do uso de outras ferramentas digitais que aproximaram o contato entre escola e famílias e que ressignificou a rotina escolar.

A nova perspectiva e a necessidade de se replanejar convergiram na eclosão de diversas questões: “Como planejar propostas que atendessem às particularidades do grupo, promovendo a inclusão?”, “Como manter a rotina escolar de um aluno com deficiência dentro de sua casa, considerando as suas especificidades e das famílias?”, entre outros questionamentos. Mediante essa nova concepção, a equipe escolar promoveu discussões que tiveram como solução a ideia de elaborar um material único, concreto e adaptado às necessidades de cada aluno e, com o apoio das famílias, incorporá-lo ao seu cotidiano, assegurando o desenvolvimento cognitivo e sensorial do aluno. As consequências do empenho de confeccionar tais ferramentas e modificar a postura pedagógica com essas famílias, permitiu um resultado positivo, estreitando vínculos entre os envolvidos e restituindo o palco ao verdadeiro protagonista: o aprendiz.

O projeto foi desenvolvido com educandos da etapa de ensino de Educação Infantil (I e II), com diferentes deficiências, entre elas: Síndrome de Down, paralisia cerebral, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de West e deficiências físicas. Ressalta-se que tais alunos fazem parte do quadro de inclusão da unidade e são acompanhados pela equipe escolar, mantendo o Atendimento Educacional Especializado à distância.

A necessidade de buscar soluções e elaborar materiais para o grupo de alunos que não se adaptou ao modelo virtual, gerou discussões pontuais que evoluíram ao ponto de se tornarem pautas das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), conduzidas pela equipe escolar com participação dos professores da unidade. Nessas reuniões,



pontos de vistas e experiências anteriores foram debatidos e trabalhados, em busca de desenvolver possíveis soluções.

Após a análise da equipe, tornou-se perceptível a necessidade de uma proposta que fosse tangível a todos os discentes com deficiência, isto é, adaptável para cada particularidade (tanto do aluno quanto da família) e que fosse de baixo custo, podendo ser replicada diversas vezes, se necessário. Sendo assim, o grupo-escola passou a nortear as discussões sobre o planejamento do material em torno das características de cada aprendiz, concluindo também que este material deveria funcionar como um estímulo contra as dificuldades enfrentadas, mantendo a oferta de atividades multilaterais como videoaulas e audioaulas como suporte, igualmente adaptadas. Dessa forma, a equipe encontrou como solução a adição de materiais sensoriais, ou seja, não-digitais e sim palpáveis, que considerassem o protagonismo e necessidades de cada aluno, personalizando o diálogo entre família e escola. Os instrumentos disponibilizados apoiaram-se em instigar uma diversidade de estímulos sensório-motores, de tal forma a beneficiar o processo de aprendizagem por meio de experiências palpáveis, com a finalidade de promover a sociabilização, oralidade, coordenação motora, orientação espacial, entre outras habilidades.

Para a confecção dos materiais foram utilizados utensílios reaproveitados e/ou de custo reduzido, como sobras de tecido e fita, botões, brinquedos antigos, barbante, lixa, papelão, entre outros. No decorrer do projeto, fez-se uso de artigos como o papel fotográfico ou o plastificado, proporcionando maior resistência aos materiais e facilitando o movimento de pinça. Ressalta-se a variedade das cores e diversidade dos materiais, que se tornou uma manobra positiva para atrair o interesse do alunado e de certa forma entusiasmar os familiares. Dessa forma, foram confeccionados e disponibilizados diferentes tipos de materiais, que conduziam a objetivos distintos, entre eles:



Tabela 1 – Principais Materiais Utilizados e seus Objetivos

| <b>Material Utilizado</b>                                                                                                          | <b>Objetivo</b>                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Recipiente com areia colorida                                                                                                      | Estimular as sensações táteis, promovendo a coordenação motora e ensaio à escrita espontânea.                                                                         |
| Pote de tampinhas, quebra-cabeça, jogo da memória personalizado, alfabeto ilustrado, bambolê sensorial, quadro e tapete sensorial. | Desenvolver a motricidade global e fina, estimular o raciocínio lógico, potencializar a descoberta de sensações táteis, instigar a orientação espacial e curiosidade. |
| Alfabeto ilustrado e móvel                                                                                                         | Explorar e reconhecer as letras e formas.                                                                                                                             |
| Quadro de rotina personalizado e instrumentos confeccionados com papel fotográfico                                                 | Promover uma ferramenta que auxilie o aluno e a família na rotina escolar, ajustando o cotidiano do aprendiz em aulas remotas.                                        |

Fonte: Criada pelas autoras, 2020.

As sugestões e objetivos do uso de cada material ocorreram de forma colaborativa entre a equipe e com a cooperação dos responsáveis, ponte de mediação entre professor/aluno, que pontuaram as dificuldades na execução das tarefas propostas, o que permitiu um constante replanejamento e readequação dos materiais. Essa interação ocorreu durante as aulas regulares, nas quais os docentes praticaram a escuta ativa, ouvindo as necessidades sinalizadas.

Desse modo, o professor de sala regular, com o apoio da equipe e do Atendimento Educacional Especializado, reflete sobre qual instrumento oferecer e como replanejar os materiais, debruçando-se sobre as necessidades do educando. A relevância do material ofertado e o tempo de permanência para execução variava entre sete a quinze dias, conforme o interesse do aluno, devolutiva de relatos, imagens e áudios que as famílias enviavam aos professores, via aplicativos de comunicação. Estas mídias foram consideradas como formas de medir e reavaliar os resultados e direções que são tomadas durante o projeto.



Figura 1 - Materiais Sensoriais e Adaptados.



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2020.

Ambas as ilustrações são exemplos de materiais elaborados pela equipe escolar e disponibilizados às famílias.

Vale ressaltar alguns obstáculos enfrentados: organizar reuniões extras com os professores que tinham alunado com deficiência; separar materiais adequados que correspondessem com os objetivos, considerando, por exemplo, o espaço das residências dos alunos (muitos de famílias extremamente carentes); as condições físicas do aluno e emocionais das famílias; executar a confecção dos materiais restringindo-se a materiais reciclados ou de baixo-custo. Depois de finalizado o planejamento e elaboração do material, uma dificuldade encontrada foi a de convencer os responsáveis a retirá-lo na unidade escolar. Diante dessa situação, os docentes e toda a equipe sempre agiam no sentido de oferecer a reflexão aos familiares de que um aluno com deficiência é capaz de aprender como qualquer outro, porém, faz-se necessário respeitar suas particularidades e intervir, pois, “intervir vai além de ser um ato de coragem, é uma ação amorosa com o outro” (PEREZ *et al.*, 2005, pág. 51).

No decorrer do processo, observou-se que os responsáveis que aderiram à proposta do material adaptado manifestaram imenso entusiasmo e satisfação com os novos meios disponibilizados. Em uma ótica voltada à aprendizagem, notou-se avanços significativos no desenvolvimento motor dos alunos, além de maior interesse dos responsáveis, uma vez que as atividades propostas requeriam supervisão e mediação e eram desenvolvidas de forma presencial e sensorial, o que contribuiu para a construção da autonomia dos alunos. Sendo assim, os responsáveis demonstraram motivação em acompanhar as orientações dos educadores e realizar as devolutivas necessárias para



o aprimoramento dos materiais; também passaram a enxergar mais sentido na participação em atividades remotas.

A aplicabilidade do projeto se deu por meio de uma tríade professor-família-escola. O docente registrava diariamente as adaptações necessárias para atender às necessidades dos alunos, por meio das devolutivas dos responsáveis em formas de conversas, áudios, vídeos e/ou fotografias. A visualização dessas mídias permitiu não só o acompanhamento da reação dos pais ao projeto, mas também o acompanhamento da interação do aluno com o material, que era pedagogicamente analisado pela equipe.

Após essas observações, as assistentes técnico-pedagógicas da unidade e de inclusão articulavam-se entre si, pontuando junto com o educador qual o material mais adequado para cada educando. Os materiais eram confeccionados pela equipe escolar e, quando prontos, a equipe entrava em contato com o docente, que combinava com os responsáveis a retirada do material da unidade. Para validar a retirada do material, o responsável assinava um termo, que legitimava o trabalho desenvolvido. Em seguida, o professor enviava as orientações aos responsáveis e os conduzia sobre qual a melhor maneira de se utilizar o material fornecido, como, por exemplo, estimular o educando ao uso do material, elogiando-o com palavras de apoio, entonações afetuosas e palmas (quando o barulho não incomodava o educando). Ademais, eram oferecidas as instruções de como deveria ser usado e qual a importância de cada material no aprendizado do aprendiz.

Todas as ações desenvolvidas e estabelecidas acarretaram em resultados positivos, como: o estreitamento de vínculos entre professor, família e escola, que permitiu aos responsáveis observar o desenvolvimento de múltiplas habilidades e diversos progressos, devolveu o protagonismo dos alunos e reestabeleceu a confiança com a família. Além disso, com propostas simples, mas eficazes, a confissão de desespero da mãe que relatava a dificuldade de incluir o filho nas atividades previamente propostas transformou-se em uma confissão de alívio, o que motivou a formulação do projeto.

Durante uma das reuniões pedagógicas com os profissionais envolvidos, uma observação importante em relação aos resultados foi apontada: o maior envolvimento dos responsáveis, em algumas famílias e devido à simplicidade acadêmica, causou uma interferência nos resultados almejados, no sentido de que alguns familiares decidiam por realizar as propostas de sua maneira e contrariar as instruções dos docentes. Nesses casos, depois das devolutivas serem analisadas pela



equipe, o docente responsável era orientado a redirecionar os familiares às propostas e aos objetivos iniciais.

A princípio, o projeto visava atender às demandas dos alunos de inclusão, entretanto, perceberam-se resultados inesperados: os professores envolvidos passaram a revisitar suas práticas pedagógicas, bem como adaptar o semanário às necessidades dos discentes com deficiência, elaborar videoaulas específicas e portfólios. Ao realizar esse exercício de criticidade acerca da própria atuação docente, muitos dos professores envolvidos no projeto sentiram desprovemento relacionado a áreas de conhecimentos e/ou mesmo aspiração pela busca de novos conhecimentos e aprimoramento de teorias e de saberes já apropriados. Freire (2004, p. 12) destaca a importância da reflexão e da criticidade serem constantes nas práticas educativas e alerta para o fato de que a ausência desses elementos pode acarretar em práticas pedagógicas ativistas, que se tratam de práticas não muito pensadas ou até mesmo descontextualizadas.

A proposta do material adaptado influenciou também os demais docentes, que se inspiraram nas soluções encontradas para rever seus próprios métodos e recursos didáticos, estendendo a construção do material sensorial e personalizado para demais alunos que apresentavam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, como os alunos em situações de vulnerabilidade socioeconômica e dificuldades de aprendizagem.

Os resultados alcançados evidenciam que o projeto transcendeu seus objetivos, permitindo a expansão do público-alvo e quebrando o paradigma de que só alunos com deficiência encontram dificuldades em se adaptar às atividades remotas.

Por meio das ideias e ações planejadas durante o projeto, a equipe escolar revisitou pilares que permeiam e sustentam a educação, como: a necessidade da escuta ativa e respeitosa para com a comunidade estudantil; a importância da empatia, essencialmente dentro da relação docente-família; a equidade como fonte de inspiração, no sentido de reconhecer que todos os alunos são diferentes e explorar formas de atender às demandas específicas de cada um e conseguir com que todos e todas alcancem o mesmo objetivo, que é a aprendizagem e a ação inclusiva.

Diante de um contexto de pandemia, em que o cenário educacional foi e ainda vem sendo agravado, principalmente com a perda do espaço físico de sociabilização e restrição do processo de



ensino-aprendizagem às plataformas digitais, é crucial que docentes e profissionais da educação ajam com planejamento, criticidade e em prol da transformação; a confissão daquela mãe alertou para a importância de se pensar em transformar as dificuldades encontradas em possibilidades. Freire (2000, p. 33) pensa que

[...] na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 33).

## Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 54p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

PEREZ, E. C. de M. F. et al. Na Multiplicidade da floresta Dona Lagarta Pirlampa. In.: **Ensaio pedagógicos** - construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 46-51.

MOYSÉS, J. **Playlist Registro de Atividades Remotas de Inclusão**. 2020. (12 vídeos). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=q-aIzqaK\\_6I&list=PLwRevHmZNXg3jad3zJtv7R4ocdLpbpjeF&ab\\_channel=JanainaMoy%C3%A9s](https://www.youtube.com/watch?v=q-aIzqaK_6I&list=PLwRevHmZNXg3jad3zJtv7R4ocdLpbpjeF&ab_channel=JanainaMoy%C3%A9s)>. Acesso em: 01 jan. 2020.

POPULAÇÃO: o maior portal sobre a população brasileira, 2013. Página Inicial, guia População Praia Grande, guia População Vila Sonia. Disponível em: <[http://populacao.net.br/populacao-vila-sonia\\_praia-grande\\_sp.html](http://populacao.net.br/populacao-vila-sonia_praia-grande_sp.html)>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PRAIA GRANDE. DECRETO Nº 6.928, DE 20 DE MARÇO DE 2020. **Decreto de isolamento social**, Praia Grande, SP, mar. 2020. Disponível em: <[http://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos\\_view.asp?codLeis=6508](http://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6508)>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PRAIA GRANDE. **Cidadão PG**: Portal Educacional, 2020. Disponível em: <<http://www.cidadaopg.sp.gov.br/portal/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

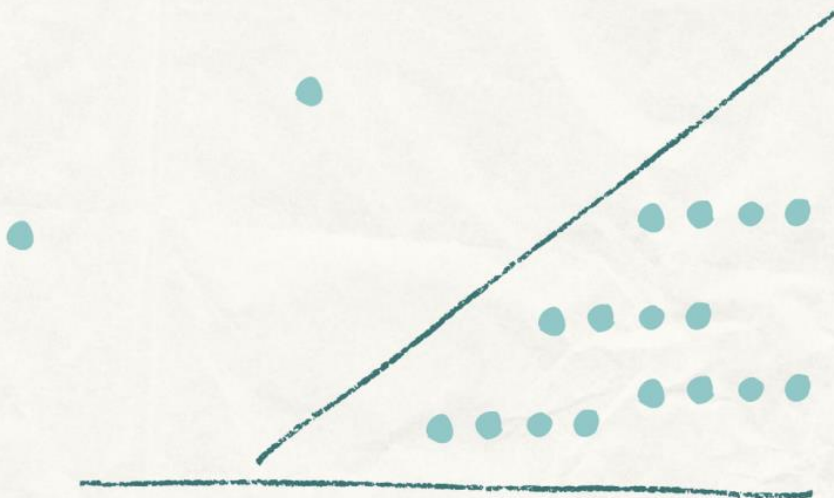


# Perspectivas da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Inclusiva: a atuação entre avanços e retrocessos

*Laura Oliveira Maltz*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.15](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.15)



## Um breve ensaio

A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil se confunde com a história escrita da Educação no país. Temas como aprendizagem, desenvolvimento e formação de personalidade já se faziam presentes desde os tempos coloniais e, com as escolas normais a partir de 1830, discussões sobre a criança e seu processo educativo ganharam força. É no início do século XX, com o processo de industrialização, que a estrutura social foi modificada e, neste novo contexto, cabia à educação formar o homem para o futuro (Antunes, 2008). É neste momento que a Psicologia ganha autonomia como uma área específica do conhecimento ao ser reconhecida como ciência e passou a receber influências psicométricas e tecnicistas estadunidenses e europeias. Como consequência, a Psicologia Escolar brasileira ficou marcada pelo caráter clínico e classificatório das intervenções que tratavam os problemas de desenvolvimento e aprendizagem (ANTUNES, 2018). De acordo com Campos & Jucá (2006) e Guzzo (2001) citado por Antunes (2018), avaliação da prontidão escolar, organização de classes para alunos considerados especiais, diagnósticos e encaminhamentos eram dominantes na época.

Entretanto, foi apenas a partir da Lei nº 5.692/71 que mudanças aconteceram, pois com a universalização do ensino, a infraestrutura e as metodologias tiveram de ser adaptadas ao público diversificado que adentrava ao universo escolar. Neste contexto, a Psicologia foi chamada para auxiliar os estudantes que “não se adaptavam” a este novo paradigma educacional (ANTUNES, 2018). As duas décadas posteriores tiveram movimentos antagônicos: de um lado, a Psicologia Escolar e Educacional consolidou sua atuação enquanto detentora do conhecimento dos processos de ensino, aprendizagem e especialmente, do fracasso escolar. De outro lado, parte da classe profissional - insatisfeita com a atuação biomédica e as práticas individualizantes - passou a organizar pesquisas, grupos e entidades. A partir de 1990, uma nova postura mais crítica, ética e comprometida com os processos sociais, foi adotada. Em 2000, novas temáticas contemporâneas emergiram e a presença dos profissionais da Psicologia Escolar e Educacional ganhou importância, relevância e reconhecimento.

Conforme Vettore (2010, p. 59):

Especificamente em relação ao atendimento da psicologia escolar em contextos de atendimento à



infância, foi imperiosa a busca de alternativas para o exercício profissional, haja vista que, historicamente, tal área da psicologia apresentou-se fortemente marcada pela preocupação com os problemas ou dificuldades de aprendizagem, os quais dificilmente eram encontrados em instituições destinadas às crianças pequenas. Assim, práticas voltadas à prevenção de possíveis dificuldades e ao fomento de potencialidades foram, gradativamente, inserindo-se na dinâmica institucional, consolidando a importância do trabalho do psicólogo nesses espaços. Por outro lado, paralelamente à visibilidade da atuação do psicólogo escolar no contexto educacional infantil, emergiu a necessidade do trabalho desse profissional junto a equipes multidisciplinares, o que demandou, e ainda demanda, um contínuo exercício de reflexão acerca das especificidades e da delimitação de suas funções, nem sempre fáceis e claras

Hoje se define a Psicologia Escolar e Educacional como um campo de atuação da Psicologia que abrange a intersecção entre a Psicologia na Escola e a Psicologia da Educação (CASSINS, 2007). Psicólogas/os Escolares e Educacionais são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, assim como também se dedicam ao ensino, à pesquisa e as políticas públicas de educação. O contexto de atuação é vasto: níveis de ensino básico e superior, Educação de Jovens e Adultos, Organizações Não Governamentais, entre outros – ou seja, qualquer contexto que haja a dinâmica de ensino-aprendizagem (CFP nº 013/074). Entretanto, independente do locus de atuação, o focus do trabalho é contribuir para o bem-estar e o desenvolvimento emocional, cognitivo e social saudável de todos os agentes partícipes do contexto (BARBOSA & MARINHO-ARAUJO, 2010). Afinal, a profissão compreende não apenas os processos educativos, mas também as relações individuais, coletivas e institucionais. Na educação básica, suas ações envolvem toda a comunidade escolar: corpo docente, discente, famílias, funcionários, equipe diretiva. As possibilidades de intervenção também são múltiplas: suporte à equipe pedagógica, participação da construção e execução do Projeto Político Pedagógico, acolhimento das demandas do corpo escolar, intervenção e orientação à comunidade, promoção de reflexões e ações individuais ou coletivas, mediação de relações e diálogos, coletivização dos saberes, orientação profissional, além de trabalhar temáticas diversas como inclusão, gênero, sexualidade, diversidade, bullying, saúde do educador, medicalização, entre outras (CASSINS, 2007).



Dado o panorama geral da profissão, apresenta-se aqui a compreensão da deficiência para a Psicologia Escolar e Educacional, que baseado no Modelo Social de Deficiência – utilizado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), considerado o modelo crítico ao romper com as perspectivas naturalizantes, biomédicas e individualizantes (GESSER, NUERNBERG & TONELI, 2012). O modelo parte do pressuposto que as pessoas com deficiência são descriminadas e excluídas da sociedade como um resultado das “barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais” (BARNES, 2009; BARTON, 2009; LANG, 2009; SANTOS, 2010 *apud* GESSER, NUERNBERG & TONELI, 2012). Assim, cabe compreender a deficiência como uma constituição produzida no contexto social e em intersecção com outros marcadores sociais de raça, gênero, classe social e geração, que produzem discriminação, opressão e operam como barreiras limitadoras da participação efetiva na sociedade (BRASIL, 2007). Cabe mencionar que Barnes (2009), citado por Gesser, Nuernberg & Toneli (2012) destaca que as crianças com deficiência têm menos acesso à escolarização formal e, por consequência, menos acesso ao trabalho remunerado na vida adulta. O modelo compreende que o corpo deficiente, ao entrar em contato com a sociedade, que é normativa, esbarra em questões que remetem constantes agressões, silenciamentos e invisibilizações da vivência singular da pessoa com deficiência. Enquanto o modelo reabilitador biomédico prega que a deficiência é uma característica individual e natural, o modelo social acredita na deficiência como um produto social e cultural, produzido a partir de um campo de forças e de interesses. Neste ínterim, o trabalho da Psicologia Escolar e Educacional, é reconhecer as barreiras e construir, em conjunto com a pessoa com deficiência e seu entorno, um plano de enfrentamento (CRP-SP, 2019).

Considerando que um dos pilares da Psicologia é a valorização das diferenças humanas, ou seja, o reconhecimento das pessoas como singulares e diferentes entre si, a diferenciação é tida como um fator essencial para uma educação democrática, diversa e inclusiva. Entretanto, identidade, singularidade e diferenças não são definições naturais, são impostas – bem como a classificação destas. Em um sistema educacional que prima pelo desempenho, todo aquele que não corresponde é inadequado – seja a pessoa com deficiência ou não. Logo, a inadequação é firmada e escancarada em um sistema educacional que se articula na lógica da exclusão e que inclui, de fato, poucos e privilegiados que performam o que é esperado socialmente. Um sistema educacional digno é aquele que reconhece as forças e a potência do



encontro na diferenciação. A escola, como um local de experiência coletiva da educação e resultante da cultura, é um ambiente possível para as pessoas com deficiência e sem deficiência convivam e aprendam. Se a experiência humana envolve um espectro imensurável de possibilidades, a escola deveria representar isso.

Tendo em vista as concepções acima mencionadas, expõem-se aqui as mudanças inconstitucionais na Educação Inclusiva que o Decreto de nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) geraria, ao modificar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008. Para o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (2020), o Decreto, aprovado inicialmente sem diálogo com pessoas com deficiência, suas famílias, profissionais e pesquisadores da área é perverso, pois o documento, ao se utilizar de uma linguagem e expressões aparentemente inclusivas e progressistas, é desarticulado da perspectiva crítica e dos movimentos anticapacitistas, levando os leitores a interpretarem de forma errônea. Na prática, a Política Nacional de Educação: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida é segregacionista, taxativo e biomédico – retrocede os avanços por um sistema educacional inclusivo.

Ao atribuir às famílias uma suposta “*liberdade de escolha*” em relação ao processo educativo dos filhos, culmina na desresponsabilização do Estado em promover uma sociedade que protege e emancipa os sujeitos com deficiência através do SUS, SUAS e MEC. O que é um direito torna-se uma escolha. Ao determinar “*escolas especializadas*”, abre margem para isentar as escolas regulares a prestarem orientação, apoio e atendimento aos estudantes com deficiência e suas famílias. A “*classes especializadas*” reproduzem a lógica segregacionista, excludente e fere os artigos 206, da Constituição Federal de 1988, que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e também o artigo 205, que garante a educação como um direito de todos e dever do Estado. Fere o artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente que determina a família a matricular os filhos na rede regular de ensino. Fere os artigos 4, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garantem o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, assegurando todas as especificidades de atendimento. Na sua totalidade, o Decreto fere o Plano Nacional de Educação, Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Segundo o Conselho Regional de Psicologia



(2019), *“as(os) psicóloga(os), em seu trabalho, devem visar à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, de modo a romper com práticas do isolamento, seja em ambientes segregados dentro de instituições comuns, seja em instituições exclusivas, ou mesmo na própria família”*.

Apesar do marco legal do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), não basta o ato de incluir a pessoa com deficiência na escola, é necessário garantir o direito de acesso ao sistema de ensino como um todo. Neste sentido, as/os profissionais da psicologia devem assegurar um sistema educativo afetivo e efetivo (CRP-RS, 2019). Segundo o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (2019) cabe à psicologia escolar ser agente de reflexão, promover diálogo e construção coletiva com toda a comunidade escolar, devendo estimular o respeito e o acolhimento das individualidades e, acima de tudo, auxiliar na desconstrução de discursos e das práticas excludentes. Também tem o compromisso com ações voltadas à inclusão escolar ao estabelecer interlocução com a rede de saúde, assistência social e jurídica e deve trabalhar na perspectiva interdisciplinar de projetos coletivos e contextualizados com os atores do cenário escolar/educacional (CONAE, 2010). Conforme os postulados acima, as mesmas estruturas que ofertamos ao estudante não deficiente precisariam ofertadas para o estudante com deficiência. Porém é sabido que as escolas tem dificuldade de acolhimento por inúmeras razões: falta de recursos para adaptação estrutural - seja ela física, pedagógica ou simbólica (Tanaka (2007) citado por Anache (2010)), falta de formação específica para educadora/es e gestão escolar, segundo os autores Costa (2007), Balduino (2006), Prioste (2006) e Tannous (2005), citados por Anache (2010), além da dificuldade de vínculo entre o corpo docente e familiar pela falta de orientação (CASARIN (2007) citado por Anache (2010)).

Entretanto, temos um futuro antagônico: a ameaça do Decreto 10.502/2020 e a possibilidade da Lei 13.935/2019.

De um lado, a ameaça aos retrocessos que o do Decreto 10.502/2020 trouxe à tona mesmo que, no dia 2 de dezembro de 2020, o Plenário do Supremo Tribunal Federal tenha referendado a liminar deferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590 para suspendê-lo, reforçando a legalidade já estabelecida pela Constituição (BRASIL, 2020). Em relação às referenda, pode-se tentar analisar que as crises constitucionais e políticas que sociedade brasileira vem presenciando ao longo dos últimos anos são resultantes de uma crise da sociedade pós-moderna, presenciada também em outros países e, chamada por alguns



jornalistas de Pós-Verdade “o fenômeno da pós-verdade vem transformando consenso estabelecido sobre a própria efetividade da argumentação científica e a sobre a pertinência social de seus critérios” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018). Nesta, a sociedade não compartilharia os mesmos conceitos sobre o ser humano e as relações. No contexto desde capítulo, entende-se há uma divergência entre o que Constituição estabelece, o que o governo propõe e o que especialistas e a sociedade civil entendem como digno e justo no que diz respeito à Educação Inclusiva.

De outro lado, a Lei 13.935/2019, que dispõe da prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica. Depois de 20 anos de idas e vindas do projeto de lei 3.688, no dia 11 de dezembro de 2019, oficializou-se a Lei 13.935. As/os profissionais da psicologia, através da lei, atuarão por meio de equipes multiprofissionais, garantindo a defesa dos direitos das crianças e adolescentes e desenvolverão *“ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais”* (BRASIL, 2020). Porém, não basta a existência legislativa no âmbito federal, é necessário que os estados e municípios possam regulamentá-la, considerando as necessidades, possibilidades e especificidades territoriais.

Com a existência da Lei 13.925, o Decreto contraria a legislação, pois se nas redes públicas de educação básica as/os profissionais auxiliarão na melhoria do processo ensino-aprendizagem, nas instituições especializadas apoiarão a família a escolher o equipamento que se adequaria a/o estudante. Dessa forma, o Decreto afastaria a classe profissional de uma atuação no âmbito público, e aproximaria do âmbito terceirizado. Além de ferir os compromissos éticos que defendam uma educação inclusiva para todos, deslegitimaria luta contra a prática classificatória, patologizante, excludente e medicalizante da Psicologia Escolar e Educacional, que passou a ser superada a partir dos anos 2000, mas que ainda tem as suas heranças no campo educativo e escolar. Conforme a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, citado por Conselho Federal de Psicologia (2020), compete às psicólogas escolares e educacionais *“Contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes”*, considerando os contextos sociais, escolares, educacionais, o Projeto Político-Pedagógico e em articulação com dispositivos públicos de saúde, assistência social e segurança.



Para Adorno (citado por NETO, 2019), educar é humanizar. Ou seja, eliminar a barbárie no processo educacional. Contudo, como confiar em um processo educacional que, na teoria, promete humanização, mas que, na prática, promove exclusão, preconceito e estigma? Como fazer a interpelação entre as excelentes teorias e a realidade educacional cruel que vem, ao longo de sua história, enfrentando inúmeras dificuldades articuladas ao contexto social brasileiro. Temas como evasão escolar, métodos pedagógicos desatualizados e segregacionistas, desvalorização profissional, sofrimento docente e discente são uma realidade na comunidade escolar. Neste interim, é compromisso ético-político da Psicologia Escolar e Educacional lutar pela educação inclusiva transversal, de qualidade, equitativa, democrática, humanizada, universal e anticapacitista, superando as práticas classificatórias e estigmatizantes, que – como mencionado anteriormente – carregam suas heranças históricas e seguem sendo cobrados pela comunidade escolar, contrariando os princípios básicos da especificidade profissional. Se vivemos em uma sociedade capacitista, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida abre brechas para a legitimidade da discriminação no espaço escolar e então, reforça-se aqui a resolução nº 01/99 do Conselho Federal de Psicologia: “A Psicologia brasileira não será instrumento de promoção do sofrimento, do preconceito, da intolerância e da exclusão” e finaliza-se com a mensagem para que os profissionais da área possam carregar este valor e prezar por ações que possibilitam espaços educacionais e escolares de convivência inclusivos e pautados em princípios democráticos de respeito à diferença, diversidade e singularidade.

## Referências

ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (org). **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010, p 73-95

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dez. 2008.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, Sept. 2010.



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>

BRASIL, Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 189, p. 6, 30 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.935/2019 - **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)>

BRASIL. Senado Federal. **Senadores elogiam liminar que suspende decreto sobre educação especial**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/02/senadores-elogiam-liminar-que-suspende-decreto-sobre-educacao-especial>>.

CASSINS, Gráfica e Editora Unificado. **Manual de psicologia escolar - educacional**. Curitiba, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Manual Psicólogos(os) e Assistentes Sociais Na Rede Pública de Educação Básica**: orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019, disponível em: [https://abrapee.files.wordpress.com/2020/09/manual\\_0242143\\_m anual\\_psicologas\\_os\\_\\_e\\_assistentes\\_sociais.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2020/09/manual_0242143_m anual_psicologas_os__e_assistentes_sociais.pdf)

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP Nº 001/99 de 22 de março de 1999**. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999\\_1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf)>



CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Nota Técnica de Orientação sobre a atuação das(os) psicólogas(os) no atendimento de pessoas com deficiência.** 2019. Disponível em: <<https://crpsp.org/uploads/legislacao/1620/WBHY4Om6mQvksJRf3tSARinJVdl2wCpt.pdf>>

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. CARAZZAI, **Entidades se mobilizam pela revogação do Decreto da Exclusão.** Porto Alegre, 9 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.crprs.org.br/noticias/sistema-conselhos-se-mobiliza-pela-revogacao-do-decreto-da-exclusao>>

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Psicologia na educação:** saberes e fazeres. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <[https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/educacao\\_final.pdf](https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/educacao_final.pdf)>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Contribuições da Psicologia para CONAE.** Brasília: CFP, 2010. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2010/03/cartilha-CONAE-web\\_x2x.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2010/03/cartilha-CONAE-web_x2x.pdf)

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade.** Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557–566, 2012.

SAVI NETO, Pedro. **Educação e dever de memória:** as possibilidades de emancipação na sociedade de mercado. Revista da FAEEBA, v. 28 (54), 2019.

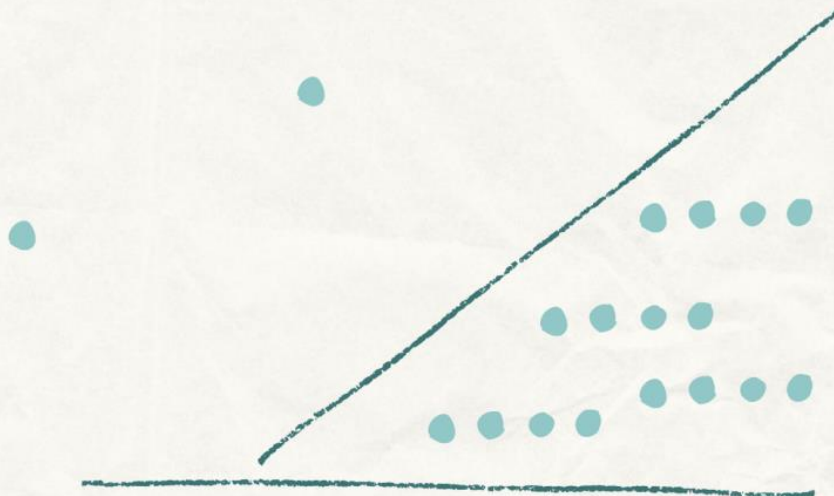


O Ensino de Ciências da Natureza para alunos  
com deficiência nos anos finais do Ensino  
Fundamental: Estratégias para tornar acessíveis  
assuntos complexos como a evolução das espécies

*Joana Mello Ribeiro Ruocco*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.16](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.16)



## **Introdução**

No cotidiano escolar, o professor se depara com enorme diversidade de competências, habilidades e dificuldades entre os alunos. Um dos grandes desafios do professor é desenvolver um trabalho consistente e coletivo com todos os alunos, sem deixar de considerar as características e necessidades individuais específicas de cada um deles.

Todos os indivíduos são singulares e isso não é diferente entre as pessoas com deficiência. Alunos com o mesmo tipo de deficiência podem se comportar, em relação à aprendizagem, de maneiras completamente distintas. Também alunos sem deficiência, mas com dificuldades de aprendizagem, apresentam ritmos diversos no desenvolvimento do conhecimento.

É fundamental pensar e elaborar estratégias para que todos os alunos possam acompanhar o grupo. Um trabalho coletivo e inclusivo deve contemplar desde os alunos mais habilidosos e rápidos até os alunos com dificuldades severas de aprendizagem

## **Ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental**

Nos anos finais do ensino fundamental, os conteúdos abordados pela área de Ciências da Natureza ficam cada vez mais complexos e abstratos, o que torna bastante desafiador o trabalho com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem ou que necessitam de um tempo significativamente maior para aprender.

Para que todos os alunos realmente sejam incluídos no grupo escolar, é importante que eles possam acompanhar as aulas coletivas em classe e que estudem os mesmos conteúdos que os demais colegas. Isso permite que esses alunos interajam, troquem experiências e informações e trabalhem em grupo. No entanto, conforme a complexidade dos conteúdos aumenta, maior fica a necessidade de adaptá-los para que sejam acessíveis aos alunos com deficiências e dificuldades.

Para fazer essas adaptações, é importante que os professores tenham clareza em relação aos aspectos mais fundamentais e centrais de cada conteúdo. Apesar de parecer algo simples, a busca por esses aspectos centrais e fundamentais é bastante difícil. Sempre há o risco de fazermos simplificações que levam o aluno a uma compreensão equivocada do tema. Também é comum escolhermos partes simples do



conteúdo ou alguns conceitos que não são realmente significativos para os alunos.

Sendo assim, conseguir identificar o que é central e fazer um bom recorte para trabalhar com os alunos com dificuldade é algo bastante desafiador para o professor. Para chegar a esse recorte é necessário que ele tenha clareza em relação à relevância dos conteúdos trabalhados e em relação aos objetivos desse trabalho. Muitas vezes, nem conteúdos, nem objetivos são escolhidos pelos próprios professores, e sim por equipes técnicas que não trabalham diretamente com os alunos, o que torna a busca por esse recorte ainda mais difícil.

Os tópicos a seguir apresentam um recorte escolhido para trabalhar conteúdos complexos relacionados à evolução das espécies. As adaptações nos conteúdos feitas dentro desse recorte se mostraram efetivas na aprendizagem de alunos com deficiências como autismo e Síndrome de Down em diferentes níveis. Além disso, também favoreceram a aprendizagem de outros alunos com dificuldade de aprendizagem.

### **Conteúdos complexos relacionados à evolução das espécies**

No decorrer do Ensino Fundamental, há uma série de conceitos fundantes (ou fundamentais) que devem ser trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. Na área de Ciências da Natureza, são esses conceitos que vão fundamentar e estruturar toda a compreensão acerca dos fenômenos naturais, permitindo que os alunos façam análises, relações, extrapolações e elaborem conclusões sobre eles.

Dentro da Biologia, a ciência da natureza que estuda a vida, um desses conceitos fundamentais é a evolução. Não é possível compreender como a vida se dá e como ela se diversifica se não for por um viés evolutivo. No entanto, apesar de ser fundamental para a compreensão da vida, entender o conceito de evolução e identificar como ela se dá na natureza é algo bastante complexo.

Um dos aspectos que torna essa compreensão bastante complexa é o fato de o termo ‘evolução’ ser usado com outros sentidos na linguagem corrente. É comum ouvirmos, por exemplo, que “o futebol de algum jogador evoluiu muito”, que “um negócio não evoluiu como o esperado”, ou que “uma pessoa evoluiu muito nos últimos anos”. Em todas essas situações, o termo ‘evoluir’ significa melhorar ou progredir, e isso é um grande problema, pois, em biologia, o significado é outro.



Em biologia, ‘evoluir’ não significa melhorar ou progredir, mas sim, mudar. Evoluir é mudar no decorrer do tempo.

Levando-se em consideração que os alunos sempre usaram e ouviram termo evoluir com o significado mais corrente (de melhorar ou progredir), apenas usar esse termo com o significado biológico (de mudar), já é um grande desafio. Comumente os alunos entendem a expressão “evolução das espécies” como a “melhora das espécies” e não como a “mudança ou transformação das espécies”. Também acreditam que “espécies mais evoluídas” são “espécies melhores” e não espécies que mudaram mais no decorrer do tempo.

Uma das maneiras de favorecer que os alunos compreendam a evolução como um processo de mudança dos seres vivos no decorrer do tempo é propor que eles analisem transformações ocorridas em algumas populações ou espécies. Ao tentar explicar como se deu o processo de transformação de uma população, é possível chegar às ideias básicas da teoria da evolução de Darwin: a variabilidade de características entre os indivíduos de uma mesma espécie, a competição entre os indivíduos pelos recursos que são limitados e a pressão seletiva, que leva à seleção natural dos indivíduos com as características mais favoráveis à vida no ambiente. Ao se apropriar dessas ideias básicas, os alunos conseguem compreender a evolução dos seres vivos, ou seja, conseguem entender como a vida se diversificou tanto no decorrer do tempo.

### **Adaptação de conteúdos complexos relacionados à evolução das espécies**

Como vimos, trabalhar com evolução é algo bastante complexo e, aparentemente, pouco acessível a alunos com algum tipo de deficiência que levem a uma dificuldade de aprendizagem.

No entanto, apesar da complexidade do assunto, é possível selecionar dois aspectos que são centrais nele: o fato de existir uma diversidade de características entre os indivíduos de uma mesma população e dessas características poderem ser favoráveis ou não à vida dos indivíduos. Ou seja, os indivíduos são diferentes e por isso, alguns sobrevivem com mais facilidade que outros. Ao identificar esses dois aspectos, que são simples, acessíveis e observáveis, os alunos conseguem se aproximar do conceito de evolução e das ideias centrais da Teoria da Evolução de Darwin. Dessa maneira, têm a possibilidade de compreender como a diversificação da vida se dá e de acompanhar os demais alunos do grupo.



## **Atividades relacionadas à evolução: versões padrão e adaptada**

Neste tópico serão apresentadas duas versões de duas atividades sobre a evolução de populações, que foram propostas a alunos do 8º ano. A versão padrão foi usada com a maioria dos alunos e a adaptada com alunos com deficiências e outros alunos com dificuldade de aprendizado.

### **Atividade inicial: a evolução das mariposas *Biston betularia***

Atividades como esta podem ser usadas para iniciar as discussões sobre o processo de evolução das espécies. Nela, é proposto que os alunos analisem uma situação bastante conhecida que retrata a evolução de uma população de mariposas. Essa análise permite que eles se aproximem das ideias básicas da teoria da evolução de Darwin, ou seja, permite que os alunos percebam que há uma diversidade de características entre os indivíduos e que essas características podem ser favoráveis ou não à vida deles no ambiente.

### **Versão padrão da atividade**

*Leia o texto abaixo para responder às questões.*

As mariposas são insetos noturnos semelhantes às borboletas. As mariposas da espécie *Biston betularia* são frequentemente encontradas sobre os troncos das árvores, em regiões temperadas, como na Inglaterra. A coloração dessas mariposas pode variar; algumas são claras, com as asas brancas com manchas cinzas, outras bem escuras, com as asas cinzas ou pretas.

Tem-se registro de que, na Inglaterra, um século antes da Revolução Industrial, em uma área muito arborizada de Manchester, os troncos das árvores eram recobertos por líquens, o que os tornavam esbranquiçados. Nessa região, havia uma população significativa de mariposas da espécie *Biston betularia*, e a grande maioria delas era de coloração clara, sendo muito poucas as de coloração escura.

Com a Revolução Industrial, houve um grande aumento nos índices da poluição na cidade de Manchester, e os líquens, sensíveis à poluição, não resistiram. Com a morte dos líquens e o depósito de fuligem que saía das fábricas, os troncos das árvores passaram a ser escuros, marrons ou pretos. Após algum tempo, foi observado que a quantidade de mariposas *Biston betularia* de coloração clara havia



diminuído muito e que a grande maioria das mariposas encontradas eram de coloração escura.

### Questões

O texto trata de duas mudanças que ocorram na região de Manchester, na Inglaterra, após a Revolução Industrial. Uma delas se refere ao ambiente e outra a uma população específica de seres vivos.

- a) Que mudança aconteceu no ambiente?
- b) Que população de seres vivos mudou? Qual foi essa mudança?
- c) De que maneira essas duas mudanças estão relacionadas?
- d) Levante uma hipótese que explique como aconteceu essa mudança na população de seres vivos.

### Versão adaptada da atividade

Para permitir que o aluno retome e reelabore suas conclusões em diferentes momentos, a atividade foi fragmentada em três partes. A depender do aluno, as partes podem ser excluídas ou adaptadas e podem ser feitas em diferentes dias, com maior ou menor mediação

#### Parte 1



Fonte da imagem: <http://www.astronoo.com/en/articles/natural-selection.html>

Observe atentamente a imagem acima.

- a) Que animal você está vendo nela?
- b) Quantos animais você está vendo?
- c) Que diferença há entre eles?



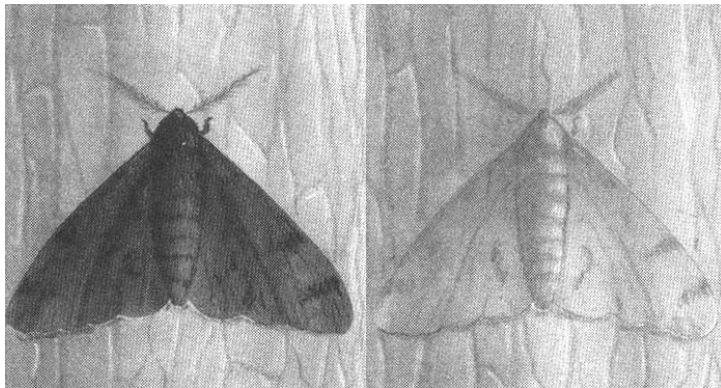
c) Qual deles você viu primeiro? Por quê?

d) O mais rápido possível, coloque o dedo na cabeça de um desses animais. Você colocou o dedo na cabeça de qual deles? Por quê?

## Parte 2

Os animais da imagem são mariposas, insetos parecidos com as borboletas. Como você viu, essas mariposas podem ter coloração escura ou clara. Elas vivem em locais arborizados e costumam ficar nos troncos das árvores. A cor do tronco das árvores também pode variar. Em lugares com o ar bastante limpo os troncos podem ser esbranquiçados, já em lugares mais poluídos os troncos das árvores são escuros.

Observe a imagem abaixo. Nela, duas mariposas estão em uma árvore de tronco esbranquiçado.



Imagens adaptadas a partir de:

<https://djalmasantos.wordpress.com/2011/10/14/selecao-natural-sobrevivencia-dos-mais-aptos/>

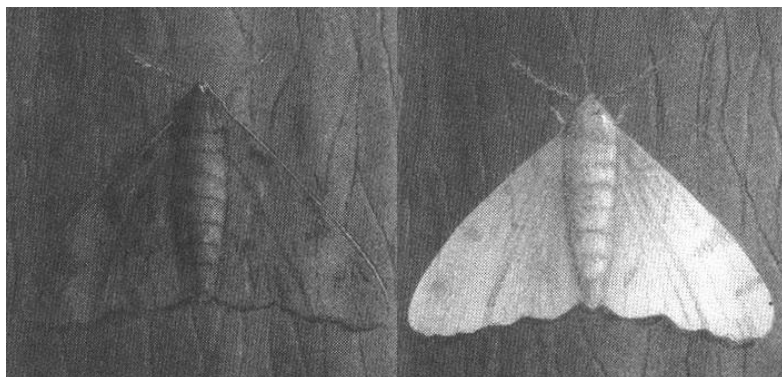
a) Qual das duas mariposas você consegue ver mais facilmente? Por quê?

b) Imagine que você é um pássaro que está procurando um inseto para se alimentar. Qual dessas duas você encontraria e comeria primeiro?

c) Em um lugar com árvore de tronco esbranquiçado, qual das mariposas tem mais chance de sobreviver? Por quê?

Agora, observe essa outra imagem. Nela, as duas mariposas estão em uma árvore de tronco escuro.





Imagens adaptadas a partir de:  
<https://djalmasantos.wordpress.com/2011/10/14/selecao-natural-sobrevivencia-dos-mais-aptos/>

a) Qual das duas mariposas você consegue ver mais facilmente? Por quê?

b) Imagine que você é um pássaro que está procurando um inseto para se alimentar. Qual dessas duas você encontraria e comeria primeiro?

c) Em um lugar com árvore de tronco escuro, qual das mariposas tem mais chance de sobreviver? Por quê?

### Parte 3

Leia o texto abaixo

Em uma região bastante arborizada da Inglaterra, as árvores tinham tronco esbranquiçado. Nesse local, havia muitas mariposas e maioria delas era de cor clara e poucas eram escuras. Com o passar do tempo, ar dessa região foi poluído e o tronco das árvores se tornou escuro. Com as árvores de tronco escuro a quantidade de mariposas claras diminuiu muito e a quantidade de mariposas escuras aumentou.

a) Desenhe essa região com as árvores com troncos esbranquiçados, muitas mariposas claras e poucas escuras.

b) Desenhe essa região depois que o ar foi poluído, com as árvores com troncos escuros, muitas mariposas escuras e poucas claras.



O texto fala que “com as árvores de tronco escuro a quantidade de mariposas claras diminuiu muito e a quantidade de mariposas escuras aumentou”.

c) Por que a quantidade de mariposas claras diminuiu? O que aconteceu com elas?

d) Por que a quantidade de mariposas escuras aumentou?

e) O que você acha que aconteceria se os troncos das árvores voltassem a ser esbranquiçados?

### **Observações**

Atividades como essa, em que é relatada a evolução de uma população relacionada a mudanças físicas bastante marcantes e evidentes, são as mais acessíveis aos alunos, pois eles conseguem, literalmente, visualizar a variação de características dos indivíduos e perceber qual característica é mais favorável à vida.

Há uma grande quantidade de situações que poderia ser utilizada em atividades iniciais como essa, por exemplos: o relato sobre a mudança no comprimento do pescoço das girafas, a variação de formato dos bicos dos tentilhões das Ilhas Galápagos, a variação no comprimento do pescoço das tartarugas dessas mesmas ilhas e muitas outras situações envolvendo camuflagem.

### **Atividade final: a evolução dos mexilhões azuis**

Atividades como esta podem ser propostas após as atividades iniciais terem sido discutidas. Para fazê-las é importante que os alunos já tenham se aproximado das ideias relacionadas a teoria da evolução de Darwin e que essas ideias tenham sido sistematizadas coletivamente.

### **Versão padrão da atividade**

Leia os parágrafos que trazem informações necessárias para responder às questões.

I. O mexilhão azul é uma espécie nativa da costa estado-unidense. Como o nome sugere, os mexilhões azuis são moluscos bivalves (animais de corpo mole com duas conchas), de coloração azulada e de conchas finas.



II. Em alguns locais da costa estado-unidense foi introduzida uma espécie invasora de caranguejo, o *Hemigrapsus sanguineus*. Esse caranguejo, de origem asiática, se adaptou muito bem ao litoral norte americano e se alimenta, principalmente, dos mexilhões azuis nativos desse local.

III. Em um estudo sobre a fauna da costa estado-unidense, foi observado que, em regiões onde o caranguejo asiático está presente, os mexilhões azuis apresentam uma concha bastante grossa, já em locais onde não há caranguejos asiáticos, os mexilhões azuis apresentam conchas finas.

Baseando-se na Teoria de Evolução de Darwin, explique por que em regiões onde o caranguejo asiático está presente, os mexilhões azuis apresentam conchas bastante grossa, já em locais onde não há caranguejos asiáticos, os mexilhões azuis apresentam conchas finas.

### **Versão adaptada da atividade**

Esse tipo de atividade, que trata de uma mudança difícil de ser visualizada, é bem mais desafiadora para os alunos e, nem sempre, pode ser usada com sucesso.

A adaptação da atividade, nesse caso, traz uma simplificação nos textos e um maior encaminhamento nas questões. Além disso, é importante que sejam incluídas imagens dos seres vivos citados e do ambiente onde vivem (o que não foi feito aqui por questões relacionadas aos direitos autorais das imagens).

Leia o texto abaixo que fala sobre os mexilhões azuis dos Estados Unidos.

Nas praias dos Estados Unidos, é muito comum encontrarmos mexilhões azuis nas rochas. A maioria desses mexilhões possui conchas bem finas e poucos têm as conchas grossas.

Caranguejos asiáticos (um tipo de caranguejo trazido do Japão) foram soltos em algumas dessas praias. Esses caranguejos se adaptaram muito bem e passaram a se alimentar dos mexilhões azuis.

Depois de um tempo, as pessoas perceberam que nas praias onde tinha esse tipo de caranguejo, só existiam mexilhões azuis com conchas grossas. Ou seja, os mexilhões de conchas finas deixaram de existir.



Isso não aconteceu nas praias onde não tinha esse tipo de caranguejo, já que a maioria dos mexilhões tinha conchas finas.

#### Questões

a) O texto fala que “nas praias onde tinha esse tipo de caranguejo, os mexilhões de conchas finas deixaram de existir” O que você acha que aconteceu com esses mexilhões de conchas finas? Por quê?

b) Por que os mexilhões de conchas grossas não desapareceram dessas praias?

c) O que você acha que aconteceria com os mexilhões das outras praias se os caranguejos asiáticos fossem soltos em todas elas? Justifique a sua resposta.

### Considerações finais

A adaptação de conteúdos complexos da área de Ciências da Natureza se mostrou uma estratégia que favorece de forma significativa o aprendizado de alunos com deficiências e de outros alunos com dificuldade, além de permitir uma maior integração desses alunos no grupo. No entanto, essa adaptação não é algo simples de ser feita.

Normalmente, os professores de Ensino Fundamental lecionam em diferentes anos e/ou escolas e têm uma enorme quantidade de alunos. Além de dar as aulas, os professores devem estruturar os cursos, planejar atividades, fazer correções, avaliações, relatórios, boletins, etc. Muitas vezes, grande parte desse trabalho é “invisível”, mas demanda muito tempo, dedicação e envolvimento.

A adaptação dos conteúdos aos alunos com deficiência demanda ainda mais tempo, dedicação e envolvimento por parte dos professores, que, na grande maioria das vezes, já estão bastante sobrecarregados e não têm assessoria ou auxílio algum para fazer isso. Além disso, é importante considerar que é extremamente difícil encontrar esse tipo de material adaptado já pronto. Sendo assim, grande parte das vezes, os professores devem produzir sozinhos esses materiais, escrevendo textos, pesquisando ou produzindo imagens e elaborando questões. Esse trabalho a mais torna a adaptação de material inviável para muitos professores. Por esse motivo, é comum vermos alunos com deficiência usando materiais que foram elaborados para alunos mais novos, como livros didáticos e paradidáticos de anos anteriores. Essa pode ser uma boa saída, já que permite que os alunos tenham um material mais



adequado a eles. No entanto, esse recurso dificilmente leva à integração desses alunos ao grupo, dificultando discussões e atividades comuns.

Há dez anos trabalho em uma escola particular que conta com muitos recursos. Mesmo assim, nos primeiros anos, cabia a mim, a adaptação sozinha de todo esse material, o que era bastante trabalhoso. Mais recentemente, passamos a ter, em cada um dos anos, professores auxiliares responsáveis pela elaboração desse material adaptado e acompanhamento dos alunos com deficiência ou grandes dificuldades. Esses materiais são elaborados pelos professores auxiliares a partir de conversar e trocas com os professores especialistas para favorecer a integração desses alunos no grupo.

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer aos professores auxiliares que me assistiram nos últimos anos e permitiram que muitos alunos tivessem a atenção e o acompanhamento de que necessitavam. Obrigada Aline Borrely Ataíde, Clara Rimkus Devus, Vinícius Monteiro de Castro Tubino e Fernanda Borges Jurado, grandes parceiros nesse trabalho com os alunos com deficiência e outros com dificuldades de aprendizado.

Agradeço também à minha mãe, que revisou o texto e me ensinou a ensinar e à Biba, Maria Sílvia Abrão, professora maravilhosa e super companheira na área de Ciências da Natureza.



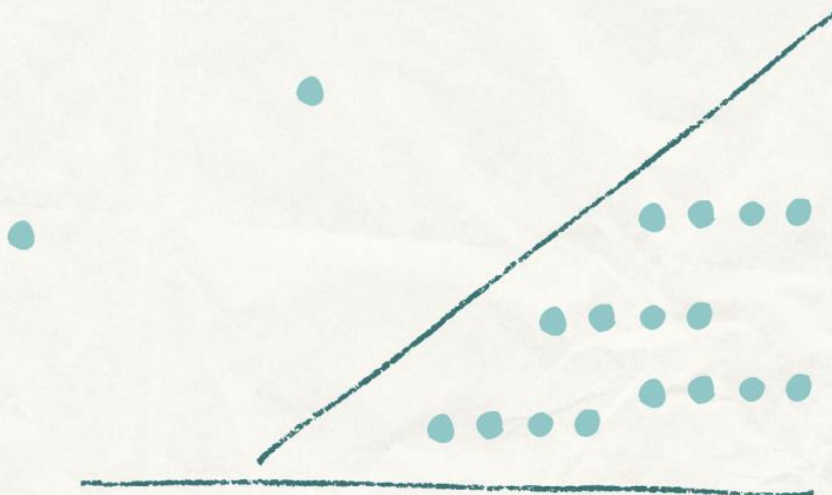
# A arte como facilitadora do processo de ensino aprendizagem de estudantes autistas: um estudo bibliográfico

*Lucilla Peres Lins*

*Maria Carolina Caldas Didier*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.17](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.17)



## Para iniciar a conversa

O que nos torna seres humanos é a capacidade de expressão, o que outros seres vivos não conseguem. A linguagem é o que nos diferencia, pois nos permite conceituar e dar nomes a tudo e a todas as coisas que conhecemos, além disso, é através da linguagem que podemos intervir no nosso meio social, modificar e transformar e nos tornar seres singulares de características próprias.

Na filosofia moderna, somos os únicos seres a trabalhar de forma racional, não agimos de forma mecânica sendo autômatos, somos capazes de pensar, falar e movimentar-se. O que nos constitui como pessoas são nossas relações sócio afetivas, cognitivas, sinestésicas, espirituais e criativas como o mundo. Nos comunicamos através de diversas linguagens, Chaui (2012), explica que

É possível que a linguagem tenha nascido de todas essas fontes ou modos de expressão(...). Podemos dizer que uma linguagem se constitui para uma criança (e para todos os seres humanos), quando ela passa dos meios de expressão aos meios de significação.

Ou seja, nos comunicamos e mantemos interações por palavras, gestos, desenhos, escrita, sons do corpo e etc. O transtorno do espectro autista (TEA) por comprometer a socialização, tornando a criança mais isolada, não mantendo um contato direto com o social, como também compromete o desenvolvimento na área comunicacional elevando a um repertório muito restritivo com repetições de palavras, nos leva a refletir por onde intervir pedagogicamente com essas pessoas de forma que elas possam se comunicar, mesmo de forma alternativa e diferenciada da convencional que não seja através da escrita e a fala.

Sentimos que é necessário iniciar um contato com uma criança autista através de uma área que estimule e exteriorização dos sentimentos para que a pessoa autista possa verbalizar através das linguagens artísticas, não do senso comum que é denominada o que não é real, sonhos e fantasias, mas aquela em que podemos absorver e combinar para criar, trazendo a sua compreensão e mantendo uma comunicação com os outros ao seu redor.

Partindo desta proposta, a comunidade escolar deverá organizar recursos pedagógicos, quebrando barreiras, criando meios de acessibilidade, assim estaremos “cientes da importância de uma



educação de qualidade garantida por lei para qualquer criança em idade escolar, na condição de trabalhar a formação integral do ser, no que diz respeito aos aspectos cognitivo, social, motor e afetivo” (ANTUNES, 2009).

A partir de uma revisão de literatura, investigando e levantando informações, esta pesquisa visa dialogar sobre como a arte auxilia no processo de inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista no âmbito escolar, minimizando as dificuldades na aprendizagem, levando os professores a refletirem as suas práticas, garantindo uma educação de qualidade, uma vez que, a arte ajuda na expressão de sentimentos, podendo as pessoas proclamar e serem compreendidas de forma independente e menos invasiva.

### **Conhecimentos necessários a respeito do transtorno que ajudam na intervenção pedagógica.**

Atualmente, o autismo ainda é causa de pesquisas, se há diversas vertentes para justificar a sua existência. Vamos apresentar algumas delas. Nos primórdios da definição para o TEA era culpabilizar a mãe (frias e distantes), que segundo a teoria de Kanner (1966) psiquiatra austríaco, conjuntamente com uma concepção orgânica na etiologia do autismo, considerava como síndrome genética, acarretando um comprometimento na capacidade inata de se relacionar com os outros e de entrar em contato com o mundo.

Podemos destacar também uma visão psicanalista de acordo com Laznik (2004, P. 21), define como: “plena manifestação de uma síndrome autística que pode ser considerada como tradução clínica da não instauração de um certo número de estruturas psíquicas que, por sua ausência, só podem acarretar déficits de tipo cognitivo, entre outros”. Portanto, o autismo, nessa vertente, não é de ordem orgânica, mas de ordem psíquica que se fortalece com o ambiente não propício para seu desenvolvimento.

Em outra vertente, e a mais aceita no meio acadêmico, a linha de pesquisa neurocientífica, em um estudo publicado pela revista *Jama psychiatry* no dia 17 de julho de 2019, confirmou que 97% a 99% dos casos tem causa genética sendo 81% hereditário, foi constatado que a criança poderia vir a desenvolver o quadro de autismo à medida que a idade do pai aumentava, pois poderia haver mutações genéticas nos espermatozoides. E o restante, aproximadamente de 1% a 3% devem ter causas ambientais pela exposição de agentes intrauterinos, segundo



pesquisas da *startup* Tismoo. Essas exposições pode ser podem ser agentes infecciosos ou agentes químicos durante a gravidez. Mas o fator/ fatores do autismo ainda continuam em estudos, portanto todas as causas apresentadas aqui são inconclusivas, as pesquisas só chegaram a alguns fatores que poderiam ser predisponentes.

Percebe-se um deslocamento de pensamento desde os primeiros estudos em 1966 até hoje, em que o autismo deixou de ser incluído entre as psicoses infantis e passou a ser considerado transtorno de neuro-desenvolvimento. Teóricos já norteiam as pesquisas sobre o autismo levando para ordem comportamental e segundo estudos da medicina e da neurociência, foi desenvolvido o Manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais (DSM). Primeiro o DSM- IV, 2000, que tratava como transtornos globais do desenvolvimento (TDG), sendo dividido em cinco: transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperg e transtorno invasivo do desenvolvimento. Depois houve a mudança para o DSM - V, de 2013, o que está sendo válido, tudo se tornou parte do transtorno de espectro autista (TEA), apenas desmembrado entre graus, como o leve, moderado e o severo.

A criança, ao entrar na escola, já passou da idade do diagnóstico precoce descrito por Laznik (2004). Por isso, o professor deve estar atento a alguns sinais que podem apontar para uma instalação de um quadro clínico autístico, auxiliando assim no diagnóstico pedagógico para que a criança possa ser encaminhada para profissionais de saúde, proporcionando um atendimento intersetorial. As características específicas variam de cada pessoa, pois cada uma terá uma história, cada pessoa teve um processo diferente na construção sócio-histórica. Também podemos levar em consideração aos níveis de gravidade e cada um precisará de apoio diferencial que passará pelas habilidades sociais, a comunicação social e os comportamentos repetitivos e restritivos. Segundo Freire (2019), as características específicas de cada grau da pessoa com TEA variam o quanto de apoio será preciso para contemplar as suas necessidades. Podemos organizar esses níveis no quadro abaixo:



| NÍVEL DE GRAVIDADE                                           | COMUNICAÇÃO SOCIAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E RESTRITIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| NÍVEL 1 -<br>NECESSIDADE<br>DE POUCO<br>APOIO                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* A criança necessita de apoio contínuo para que as dificuldades na comunicação social não causem maiores prejuízos;</li> <li>* Apresenta dificuldade em iniciar interações com outras pessoas, sejam adultos ou crianças, e ocasionalmente oferece respostas inconsistentes às tentativas de interação por parte do outro;</li> <li>* Aparentemente demonstra não ter interesse em se relacionar com outras pessoas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Esse padrão de comportamento repetitivo e restrito ocasiona uma inflexibilidade comportamental na criança, gerando, assim, dificuldade em um ou mais ambiente;</li> <li>* A criança fica por muito tempo em uma única atividade (hiperfoco) e apresenta resistência quando necessita mudar para outra;</li> <li>* Alterações na organização e planejamento podem atrapalhar o trabalho pela busca da independência e autonomia da pessoas.</li> </ul> |
| NÍVEL 2 -<br>NECESSIDADE<br>DE APOIO<br>SUBSTANCIAL          | <ul style="list-style-type: none"> <li>* A criança apresenta um déficit notável nas habilidades de comunicação tanto verbais como não verbais;</li> <li>* Percebe-se acentuado prejuízo social devido à tentativa de iniciar uma interação social com outras pessoas;</li> <li>* Quando o outro inicia o diálogo, as respostas, geralmente, mostram-se reduzidas ou atípicas.</li> </ul>                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Apresenta inflexibilidade comportamental e evita a mudança na rotina, pois tem dificuldade em lidar com ela;</li> <li>* Essas características podem ser notadas por um parente ou amigo que raramente visita a casa da família;</li> <li>* A criança se estressa com facilidade e tem dificuldade de modificar o foco e a atividade que realiza.</li> </ul>                                                                                           |
| NÍVEL 3 -<br>NECESSIDADE<br>DE APOIO<br>MUITO<br>SUBSTANCIAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Há severos prejuízos na comunicação verbal e não verbal;</li> <li>* Apresenta grande limitação em iniciar uma interação com as novas pessoas e quase nenhuma resposta às tentativas dos outros.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Há presença de inflexibilidade no comportamento;</li> <li>* Extrema dificuldade em lidar com mudança na rotina e comportamentos restritivos/ repetitivos que interferem diretamente em vários contextos;</li> <li>* Alto nível de estresse e resistência para mudar de foco ou atividade.</li> </ul>                                                                                                                                                  |

Podemos ainda citar algumas manifestações que a criança autista apresenta de um modo geral como por exemplo: a evitação ativa ao contato (interação, toque, olhar) com o outro, quando insistido



provoca até angústia ou agressividade; utilização de uma parte do corpo de outra pessoa como objeto e prolongamento do próprio corpo. Além disso, apresenta a necessidade em se manter estável, sem nenhuma alteração, o ambiente em que vive, caso ocorram mudanças, poderá provocar angústia ou raiva, por isso se faz necessário a antecipação de mudanças a serem ocorridas.

Também destacamos as estereotípias (balançar corpo ou mãos) que são gestos executados de modo rítmico repetidamente ao longo do dia, que lhes causa excitação e satisfação. E ainda, o hiper foco, quando foca em algo de forma que esse objeto possa trazer acomodação e a hiper ou hipo sensibilidade aos aspectos sensoriais do ambiente (dor, toque, barulho, sons, cheiros), seletividade alimentar, ausência de sorriso social, audição seletiva, organização de objetos por critérios de cores, tipos, enfileiramento, fala ecológica (imediata, tardia ou mitigada), expressão de percepções sociais não empáticas, dificuldade de interpretar a linguagem corporal e expressão facial e compreensão literal dos fatos. Portanto, deixemos claro que, cada criança é um ser único, que pode ou não apresentar essas características, devemos pensar sempre na singularidade de cada pessoa.

E a respeito do tratamento podemos citar Schmidt (2014) Apud Borges e Probst (2015), que “existem ,basicamente, duas formas de tratamento para os autistas: o tratamento medicamentoso e não medicamentoso. O primeiro é de responsabilidade do pediatra, do psiquiatra infantil ou do neuropediatra. O segundo é realizado pelo fonoaudiólogo e/ ou psicopedagogo e/ ou terapeuta ocupacional e/ ou especialista em educação especial” (p. 54).

### **Educação ou educações? Pensando em uma proposta de inclusão.**

Segundo Freire (2004), em sua obra pedagogia da autonomia, “ensinar exige respeito aos saberes do educando, aceitação ao novo e não aceita discriminação, entre outros saberes necessários à prática docente”. O autor nos faz refletir que é necessário que o desenvolvimento de um projeto institucional, tendo a participação de toda comunidade escolar, objetivando a diversidade existente nesse espaço. A começar pela conscientização da sociedade, para que ela compreenda que inclusão não é a adequação de uma pessoa ao social, mas a sociedade está preparada para atender a todas as demandas de forma equitativa, que cada ser possa desenvolver positivamente os seus



aspectos cognitivo, social e afetivo respeitando seus conhecimentos, aceitando as diferenças realizando a comunhão das mesmas.

Pois, uma escola inclusiva propõe “(...) uma escola única e para todos, em que se pretende é que as diferenças se articulem e componham e que os talentos de cada um sobressaia” (MANTOAN in Rodrigues, 2006, p. 198). Portanto, a proposta de ensino da escola não pode se restringir a apenas repasse de conteúdos visando aprendizagem homogênea, mas o professor deverá lançar um olhar para cada estudante, observando as suas especificidades e habilidades respeitando a totalidade do ser humano.

Uma escola que atende a todos, que compõe o ambiente escolar, trabalhando os sentimentos e valores, estimulando o espírito de cooperação e de solidariedade, é uma escola que não pode visar a estrutura social segundo valores e costumes de uma cultura, recebendo influências externas de uma sociedade que dita normas e não está livre de preconceitos e discriminações. Escola inclusiva prepara a todos a viver em plenitude, sem discriminação, sem preconceitos e aprende com as diferenças.

Desde modo, Lima (2004) em “Projeto saúde na escola: tempo de crescer” visa uma escola com uma boa estrutura física para que ela seja pensada de forma a considerar o bem-estar e a locomoção dos alunos, como também materiais didáticos adequados para que se possa desenvolver um bom trabalho pedagógico com todos os critérios de recepção do estudante, desde vagas disponíveis passando por um currículo flexível, que seja adequado e não um paralelo, até a formação dos professores.

A inclusão das pessoas com TEA no âmbito educacional foi fomentada com a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que garante a proteção dos direitos das pessoas com autismo, dentre eles está o direito de participar de aulas em salas regulares, como o apoio pedagógico necessário.

Para uma ocorrer uma aprendizagem significativa para os estudantes com TEA, podemos utilizar alguns métodos interventivos. Freire (2019) nos recorre a uma aprendizagem significativa aos estudantes com TEA, podemos utilizar alguns métodos interventivos. O autor nos apresenta ainda três dos métodos, o primeiro é *Picture Exchange communication System* (PECS), que tem por objetivo facilitar a comunicação por meio de imagens, dando a garantia de autonomia e satisfação de desejos. Segundo o método é Análise Aplicada do



comportamento (ABA), que ensina habilidades que ainda não possuem por meio de reforçadores, pois se acredita que esses estímulos, que aos poucos são retirados, podem manter o comportamento desejado e diminuir o indesejado. E o terceiro é o método TEACCH, baseado em uma avaliação PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado).

Esse último método foi apresentado por Fonseca e Ciola (2016) como um ensino estruturado que visa compensar os déficits cognitivos, sensoriais, sociais, comunicacionais e comportamentais, partindo de apoios visuais, pois pessoas com TEA tem a dificuldade do raciocínio simbólico, na comunicação e na atenção. Este ensino deverá ser estruturado em níveis (concreto, imagético e leitura), de acordo com o desenvolvimento do estudante e trazer ativos como funcionalidade. Oferecendo um caminho alternativo para receber e expressar as informações do ambiente.

Vale salientar que existem outros métodos, aqui não citados, ou tecnologias assistivas que podemos utilizar como recursos de inclusão, mas o que vai apontar o método mais eficaz é o próprio estudante, portanto se faz necessário conhecer as especificidades, as necessidades, a forma de interação e as respostas que cada uma irá dar utilizando diversos recursos disponíveis.

Por isso, é indispensável, a permanente formação de professores pensando na constante atualização, bem como a organização de suas atividades para refletir sobre suas práticas em sala de aula, modificando-as para que realmente, tenham condições de perceber as reais necessidades educativas desses estudantes e estes possam estar inclusos neste ambiente, como discute Freitas (2006):

Romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social de escola e à importância de seu trabalho, considerando a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor (FREITAS IN RODRIGUES, 2006, p. 170)

Assim sendo, a importância da formação permanente possibilitará a esses professores perceber a singularidade de cada um e a diversidade presente na sala de aula, pois é daí que deve partir toda intervenção pedagógica.



## **A arte como expressão de sentimentos**

### **O processo de mudança na história da arte e suas contribuições no desenvolvimento humano**

A arte sempre esteve presente na vida humana, desde os primórdios os homens necessitavam de expressar a sua organização de vida, anunciando suas percepções e dando interpretação a sua leitura de mundo, como afirma Argan 1996 (*apud*, BERNARDO, GARCIA E SILVA, 2008). Em um apanhado histórico Ferraz (1999), apresenta como se pautou o ensino das artes no Brasil. Em 1816 com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, as artes seguiam padrões europeus, centrado no ensino das habilidades técnicas e no domínio da racionalidade. Com a pedagogia tradicional utilizavam a repetição e memorização.

As tendências pedagógicas foram mudando e os objetivos do ensino das artes também; com a chegada da Pedagogia Nova, os objetivos passaram a contemplar a expressão como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam a valorizar o afetivo sobrepondo a racionalidade. Os estudos eram fundamentados na biologia e na psicologia, porém a criança na sua expressão não tinha um direcionamento pedagógico, o papel do professor era apenas de intervenção e não de mediador. Ainda enfatizou-se a arte na pedagogia tecnicista, esta centrou seus estudos no técnico, o espontaneísmo foi substituído por recursos tecnológicos e audiovisuais que operacionalizava de forma minuciosa e se tinha uma hegemonia de pensamentos.

Com a pedagogia libertadora, temos a arte como forma de construção de consciência crítica em que se aplica uma metodologia triangular em que se concebe o ensino artístico como: “o fazer artístico”, a “análise das obras artísticas” e a “história da arte”. Por conseguinte, dentro desta última perspectiva, a arte, transforma valores e crenças, promovendo o convívio pacífico entre as diferenças.

Dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, podemos citar Coli (2003), que:

A razão está assim intrinsicamente presente no objetivo artístico, mas a obra enfaixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: as emoção, do



espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções (p. 105).

A referida autora demonstra em sua opinião que, através da arte, a pessoa pode libertar-se de atitudes meramente racionais, é o momento de ela demonstrar que o ser humano não é só razão, mas uma função dialética entre razão e emoção para o desenvolvimento do indivíduo. Em estudos, Leontiev, Vygotsky e Luria (2005), refletem sobre este assunto argumentando que intelecto não é apenas a junção de diversas capacidades gerais, mas é a interação de diversas capacidades diferentes em que cada uma, ao desenvolver de acordo com os estímulos que lhes foram aplicados, vai influenciando sobre a outra.

Ainda podemos trazer contribuições de Wallon (*apud* ALMEIDA, 2004) ao trazer estudos afirmando que a aprendizagem depende não só da razão, mas também da emoção, pois ela faz uma ligação entre a vida orgânica e a vida psíquica. São áreas interdependentes e distintas, porém uma depende da outra para haver desenvolvimento humano.

Na obra walloniana, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas tem funções bem definidas e , quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados (ALMEIDA, 2004, p. 51).

Assim sendo, a arte proporciona a indissociação do campo cognitivo do afetivo. A criança, ao entrar em contato com a arte, elabora sensações, sentimentos e percepções que vivenciam intensamente. São relações que são construídas de manifestações internas juntamente com suas experiências de vida pessoal e cultural.

### **Artes e inclusão é possível? O que diz a literatura**

Partindo do pressuposto de uma educação que vise formar cidadãos que desmistifique valores, crenças que estão arraigados nas pessoas, a arte pode auxiliar, no sentido de que, possibilita a integração, a descoberta, o valor do potencial de cada pessoa e estimula a cooperação por ser de caráter prazeroso, ou seja, a arte pode transformar valores humanos através da criatividade. Baptista e Bertoletti (2002) estudaram que, por meio da arte, a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência pode ser concretizada.



Em sua pesquisa, elas esclarecem que a educação não pode ser ligada ao modelo vigente de sociedade que exalta a competição e a individualidade, tentando desta forma homogeneizar os indivíduos, cabendo ao estudante enquadrar-se segundo as normas vigentes que estão bem distantes de um modelo de inclusão das diferenças.

Por esta razão, as autoras ainda afirmam que a arte, por refletir aspectos da cultura e da sociedade em que o sujeito está inserido, ela ultrapassa o pensamento discursivo e penetra na esfera do sentir, aumentando a compreensão de si mesmo, dos padrões da natureza e de seus sentimentos, orientando suas ações em relação à sociedade. Mais uma vez, essa sua afirmação vem confirmar o quanto a arte pode ajudar na educação dos sentidos, tão necessária no processo de ensino aprendizagem do sujeito dentro do espectro autista, desenvolvendo o ser global da criança tornando-a agente ativo nos diversos âmbitos sociais.

Silva (2018) afirma em sua pesquisa que “a arte como ferramenta mediadora para contribuição do desenvolvimento das habilidades e das possíveis áreas em déficit desse aluno no processo de ensino aprendizagem” (p. 656). A pesquisa foi realizada com duas crianças, uma verbal e outra não verbal, e utilizou-se intervenções concretas e visuais para potencializar a capacidade sensorio motora minimizando os aspectos da dificuldade na comunicação, interação e socioemocional. Através da proposta triangular de ensino da arte, (o apreciar, o fazer e contextualizar) a autora pode manter diálogos, mesmo que fossem por meio de imagens, com as duas crianças, houveram interações com o meio utilizando a modelagem e criou laços sócio afetivos entre pares e com as famílias em uma das etapas do projeto.

Esta pesquisa revelou que, que a arte, traz o significativo para as linguagens expressivas. Comandos abstratos foram substituídos por pistas visuais e concretas, as crianças puderam ser compreendidas dando a elas uma sensação de regulamentação do comportamento. Como apresenta o método TEACCH, que tem a proposta de organizar atividades diárias e escolares a partir de imagens e objetos concretos.

Resultados como esses, se faz importante apresentar, pois traz na prática propostas de inclusão que dá certo, partindo do que é significativo, rompendo com o ensino tradicional, oportunizando adaptações dentro do currículo trabalhado com toda a turma sem se fazer necessário trazer propostas de atividades diferentes. E o mais importante, minimizando as dificuldades apresentadas nessas pessoas.



Bernardo, Garcia e Silva (2008) garantem que estamos aderentes na fala e escrita como comunicação, mas arte, como forma de expressão humana, é uma linguagem, sendo estas não verbais, mas podendo expressar comunicação, sentimentos e produzir conhecimentos. Portanto, o sujeito do discurso se faz presente e atuante através das expressões artísticas, mesmo que ele não verbalize as suas vontades ou angústias, mas pode se fazer a entender através das diversas manifestações artísticas.

Silvia e Fischer (2005) pesquisaram quais as contribuições trazidas por atividades artísticas para o desenvolvimento da interação social de pessoas com alguma deficiência. Ela observou uma aluna que não sabia ler nem escrever, não interagía com os colegas e professores e demonstrava interesses por rabiscos, que inicialmente, tinha um diagnóstico de Silver-Russel, que, posteriormente, foi confirmado por autismo.

Como instrumento de aplicação de sua pesquisa, ela buscou o desenho de forma significativa e que trabalhasse a criatividade, utilizando 15 atividades de artes envolvendo o desenho e a percepção, todas extraídas do livro dos autores Kohl e Solga (2001), “Descobrimos grandes artistas: a prática da arte para crianças”.

Sua pesquisa apontou que, partindo do interesse da aluna, que era o desenho, um avanço significativo ocorreu em seu comportamento, pois ela passou a falar de situações que vivenciava, superando a fala ecológica, abraçava e deixava ser abraçada, além de convidar os colegas para brincar. Seu olhar não era mais vago, atendia a solicitação demonstrando entender as conversas, podendo perceber o contexto no qual estava inserida, podendo interagir e incluir-se.

Antunes (2009) reflete sobre a função da escola em trabalhar as diversas inteligências e competências de forma linear sem dar ênfase a uma, mas vivenciar todas de modo que o estudante dê um *feedback* produtivo alcançando os objetivos propostos. “Para qualquer ser humano, a linguagem verbal é importante, mas não é tudo e para todos os seres humanos toda aprendizagem deveria incluir todos os sistemas simbólicos possíveis” (p. 99.).

O autor ainda afirma que:

A boa escola será aquela que, ao dar adeus à linguagem verbal exclusivista, saudará a plenitude das muitas linguagens simbólicas que



verdadeiramente nos capacitam a compreender a beleza e a exaltar a dimensão magnífica de todas as formas de vida (p. 99 e 100).

Contudo, a escola deverá estar preparada para receber a todos visando o ser em sua totalidade, não há espaços, na escola, apenas para as linguagens convencionais. Hoje o professor atua nas diversas áreas que compõem o ser humano, aprofundando as capacidades intelectuais, a partir da emocional, do físico, do espiritual, como também das partes criativa e estética, trabalhando o ser global.

Mas por se tratar de um transtorno que afeta a comunicação, as pesquisas tendem a ser mais nas áreas das artes plásticas, porém a pesquisa de Memória e Sousa (2016) mostram as diversas linguagens artísticas promovendo a integração e a socialização das pessoas com TEA. Os autores utilizaram a interdisciplinaridade, diversificando as ferramentas para as adaptações e olharam os estudantes como ser integral. A pesquisa baseou em oficinas, três vezes na semana, com cinco estudantes com autismo em diferentes graus de comprometimento. Trabalharam o contato corporal, a exploração sensorial, a gestualidade, a sensação tátil, a coordenação motora fina e os movimentos do corpo. Foi observado pelos pesquisadores melhorar o bem estar, maior independência, autonomia e melhoramento no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

Mais uma pesquisa que retrata a necessidade das aulas de artes como livre expressão e de experimentação, dando a oportunidade de vivenciar competências e habilidades de forma diferenciada da usual utilizada nas aulas expositivas. MEMÓRIA e SOUSA afirmam que: “através do ensino da arte o aluno não se limita em suas possibilidades psicológicas e motoras e, sim pode desenvolver seu intelecto pelo lúdico trabalhando o seu desenvolvimento de maneira mais produtiva” (p. 01).

Freitas e Bogoni (2017) em sua pesquisa, afirmaram que a possibilidade de trabalhar com pessoas autistas devem partir do que vai de encontro das características do espectro, ou seja, partir de atividades concretas, sem abstrações, que valorize a expressão do indivíduo, levando em consideração seus sentimentos. E isso a arte pode contribuir, pois estimula a capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar, provar, trabalhando os estímulos cerebrais. Mostram que o trabalho deve partir da organização dos significados soltos, que incomoda e desorganiza as estruturas das pessoas com TEA. Por isso “a arte ainda propõe a estruturação e a organização, além das questões de ordenação,



a dimensão de si mesmo, os sentidos sensório-motores, emocional cognitivo e intuitivo” (FREITAS E BOGONI, 2017).

Aleixo e Ruiz (2008), diz que a dança é fundamental para o desenvolvimento psicossocial, pois é através da dança que há relações entre o meio cultural e a socialização. Estimulando a expressão corpórea, as pessoas com TEA, criam possibilidades de se comunicar por gestualidade, além da interação com as outras pessoas. Sobre a comunicação, já abordamos aqui, que devemos observar as outras linguagens que não seja a escrita e a comunicação oral, devemos romper paradigmas para que as pessoas possam ser inclusas e mostrar que a escola vai além da socialização, elas também aprendem as competências propostas ao grupo de estudantes. Sobre essa discussão, Fernandes e Schlesener (2011) assegura, “na vida humana a arte é um fator importante, pois possibilita o acesso a dimensão que não são reveladas pela lógica e nem pelo discursivo, proporciona experiências para o sentir humano” (p. 272).

Borges e Probst (2015) garantem que o ser humano é flexível, que a condição de criar e conhecer vive em constante mudança ao longo de nossas vidas, assim possibilitando novas formas de comunicação, eliminamos as barreiras, propiciamos a interação e vivenciamos a verdadeira inclusão das pessoas autistas no âmbito escolar. “Esses sinais sensíveis e subjetivos transmitidos abrem espaço para uma possível comunicação alternativa” (FERNANDES e SCHLESENER, 2011 p. 273).

Se voltarmos a questão que fundamenta essa pesquisa, percebemos o quão é importante as artes visuais no processo de interação, comunicação e criação. Em duas pesquisas realizadas por Rinaldi, Becker e Leal (2019) e outra apresentada por Soares e Freitas (2008), as duas utilizaram as artes visuais por acreditarem que as pessoas com TEA se organizam através de imagens, pois são elas proporcionaram uma contribuição significativa, uma vez que, trabalham o pensamento real e concreto assim como afirma o método TEACCH. Acerca dessa discussão podemos citar Fernandes e Schlesener (2011) ao afirmar que:

As experiências com materiais refletem as conexões entre percepção, expressão e elementos inconsciente. Estas vivências com atividades artísticas proporcionam a experiência lúdica e o desenvolvimento de outras linguagens expressivas, essenciais nesse processo de educação (p. 279).



A criança interage com o mundo pela ação que envolve todos os sentidos, com acento no tátil e no visual e sua experiência com os materiais encontrados estabelece as conexões entre percepção, expressão e elementos inconscientes (FERNADES e SCHLESENER, 2011, p. 281).

As duas pesquisas ainda apontam que é essencial perceber as linguagens não verbais e que a adaptação de atividades deverá partir da observação individual de cada estudante. Portanto, a escola inclusiva é aquela que olha para o ser individual e compreende que não existe uma linguagem única, que cada ser pode expressar seus entendimentos sobre o mundo de forma diversa, que o ato de experimentar, palpar, ser sensível e criativo pode ser uma forma de interação/comunicação com seus pares.

Assim, para uma afetiva inclusão, toda comunidade escolar deverá entender que cada estudante é único, que a escola está aberta para diversas formas de linguagens, que o importante não é se deter a deficiência, mas buscar meios de minimizar as dificuldades e buscar nas pessoas as suas potencialidades e habilidades para que possam participar ativamente de todo processo de ensino aprendizagem.

### **Considerações finais**

Reverendo a questão que fomentou esta pesquisa, constatou-se que a arte pode facilitar o processo de expressão de pessoas autistas, uma vez que o conceito de artes atualmente é de expressão de sentimentos, algo que está ligado à exteriorização de sentimentos e comunicação.

Sabendo da dificuldade de manter relações e vínculos afetivos, as crianças com TEA, através da arte, podem manter a interação com o outro e o seu meio, proporcionando-lhes, desta forma, a construção de hábitos sociais que para elas, muitas vezes, são tão difíceis de assimilar por apresentar dificuldades nessa área. Constatamos que a construção da linguagem pode se dar de forma alternativa, pois a escola hoje, não se restringe apenas a linguagem verbal nem escrita. A linguagem visual e gestual diz muito o que a pessoa sente e o que quer expressar.

Compreendendo o seu meio e as regras sociais, fica mais natural a inclusão das crianças com TEA nos âmbitos sociais, pois ao serem compreendidas, o que antes era visto como algo sem significado,



passa a ser, de maneira singular, sua comunicação com os outros superando suas dificuldades de relacionamentos.

As pesquisas, aqui apresentadas, ilustraram o quanto a arte, em suas diversas linguagens, pode ser facilitadora do processo de ensino aprendizagem, mas em todos os casos foi partindo do interesse da criança que os profissionais puderam dar significado ao que está sendo trabalhado no contexto de aula, mas também na vida. A arte pode ajudar na medida em que permite a integração, a valorização individual de cada pessoa e instiga a colaboração por ter um estilo de prazer e, ao mesmo tempo, que pode proporcionar esse prazer a quem realiza, podendo desmistificar valores de sociedade vigente.

O conjunto de informações trazidas durante a pesquisa revela que existe a possibilidade do professor intervir pedagogicamente de forma significativa, podendo ter respostas positivas, pois no processo de ensino aprendizagem devem ser levadas em consideração as emoções, não esperando do estudante apenas as formas convencionais de respostas como algo escrito, mas todo o seu corpo pode ser uma expressão de seus agrados, desejos e ansiedades.

Assim, a educação em aspectos gerais, passa a exercer seu papel fundamental que é formar cidadãos, que não estejam alheios à sociedade por ter características atípicas, sendo julgados por uma consciência de valores. Portanto, diante da inquietações iniciais e do que foi apresentado, reforça-se que a arte tem um grande papel de ligação entre emoção e a aprendizagem, ela proporciona a ordenação de significados, que estão soltos na criança com TEA, podendo ser entendida e comunicar-se de forma expressiva.

## Referências

ALEIXO, G. e RUIZ, M. C. **A dança como forma de inserção social aos portadores da síndrome do autismo** – Asperge: relato de caso. Centro universitário católico Salesiano Auxilium. Curso de educação física. Lins: SP, 2008.

ALMEIDA, A.; R. SILVA. **A emoção na sala de aula**. 4ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANTUNES, C. **A prática de novos saberes**. – 2ª edição - Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.



ARGAN, G. A arte na história do homem. In: BERNARDO, J. A. M., GARCIA, J. L. e SILVA, R. B. Alguns apontamentos sobre artes e educação. **Revista espaço pedagógico**, v. 15, N. 2, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo: UPF, jul./ dez., 2008.

BAPTISTA, N. M. G. e BERTOLITTE, P. **Educação inclusiva e artes**. Tuiuti: Ciências e cultura – n° 28 / FCHLA 04 – Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2004.

BERNARDO, J. A. M., GARCIA, J. L. e SILVA, R. B. Alguns apontamentos sobre artes e educação. **Revista espaço pedagógico**, v. 15, N. 2, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo :UPF, jul./ dez., 2008.

BORGES, R. M. R.; PROBST, M. Transtorno do espectro autista (TEA) e as artes: o ensino da arte no universo autista. **Revista de educação Dom Alberto**. n.7, v. 1, jan. / jul. 2015.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 14ª edição, SP. Editora: Ática.

COLI, J. **O que é arte**. -São Paulo: Brasiliense, 2003.

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais**. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2013.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER. Ensino de arte no universo autista e o pensamento de Walter Benjamin na relação entre educação e arte. **Revista científica** / FAP, Curitiba, v.7, p. 267-283, jan./ jun. 2011..

FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.- 2ª edição.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. de C. B. **Vejo e aprendo**: fundamentos do projeto TEACCH. O ensino estruturado para pessoas com autismo. 2ª edição – Ribeirão Preto, SP: Book toy, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FEIRE, M. A. P. **TEA transtorno do espectro autista**. A notações para reflexão na educação inclusiva. Editora Suinara, Jundiá – SP.

FREITAS, M. A.; BOGONI, R. M. Escolarização exclusiva: o autismo e a arte. **Revista eletrônica científica inovação e tecnologia**. Medianeira, v. 8n. 17 – 2017.



FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** – São Paulo: Summus, 2006.

KANNER, L. **Psiquiatria infantil**. Buenos Aires, Paidós, 1966.

KOHL, M. F.; SOLGA, K. **Descobrendo grandes artistas: a prática de arte para crianças**. Tradução Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artmed, 2001. 154p.

LANZNIK, M. C. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador -BA. Álgama, 2004.

LEONTIEV, A; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R. *et al.* **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LIMA, S. **Saúde na escola: Tempo de crescer**. Recife: UNICEF, 2004.

MEMÓRIA, F. da S.; SOUSA, K. R. Autismo e arte: um viés possível. In: Anais do 7º congresso brasileiro de educação especial, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2016.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** – São Paulo: Summus, 2006.

RINALDI, S.; BECKER, D. A. R.; LEAL, V. R. **A arte e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista -TEA**. ConSensu. Nº 3 – 2019.

RODRIGUES, I. de B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte para produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia escolar e educacional**, SP. V. 22,n. 3, set. / dez. de 2018.

SCHMIDT, C. ( org.) Autismo, educação e transdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 2014. In: BORGES, R. M. R.; PROBST, M. Transtorno do espectro autista ( TEA) e as artes: o ensino da arte no universo autista. **Revista de educação Dom Alberto**. n.7, v. 1, jan. / jul. 2015.

SOARES, R.; FREITAS, N. K. **O autismo, a arte e o ensino regular: uma convivência possível?** 17º encontro Nacional da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas. Panorama da pesquisa em artes visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis.

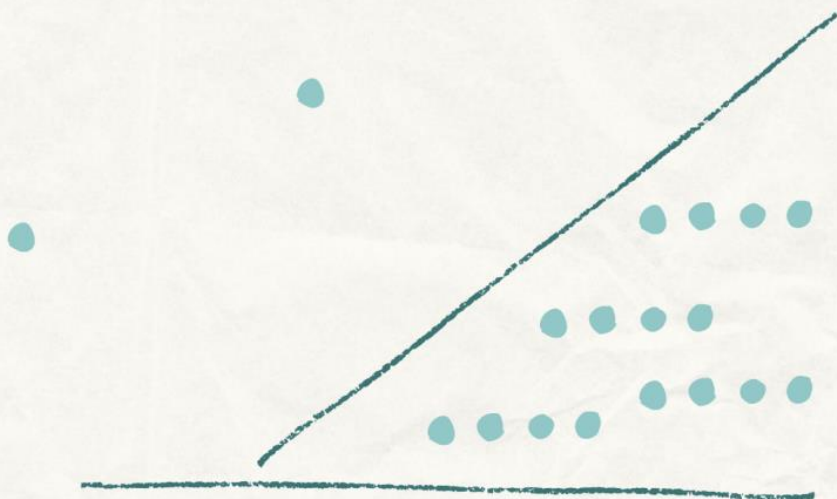


Vivência Musical Ativa:  
Uma experiência com crianças autistas

*Lucimar Izabel de Faria*  
*Renata de Oliveira Seguchi*



 [doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.18](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.18)



## Introdução

A presença da música nas escolas públicas da educação básica brasileira tem ocorrido de maneira pequena, muitas vezes desprovida de objetivos claros e concretos, fruto das lacunas existentes nos processos de formação docente, tanto no que diz respeito à formação inicial do pedagogo (professor que trabalha com as séries iniciais da educação básica brasileira, professores “unidocentes”), bem como na sua formação continuada, que apresenta falhas por não ser suficiente para suprir as reais necessidades da categoria ou até mesmo por não ser realizada. Além disso, o professor especialista em Arte, que precisa abordar em sua prática docente a unidade temática “Música”, sente-se muitas vezes despreparado para tal, fato este verificado com professores de uma rede municipal de ensino.

Não só a falta dessa formação consistente e continuada, como o deficiente desenvolvimento de habilidades deste profissional desde sua infância, que em grande parte não teve oportunidade de vivenciar experiências musicais que desenvolvessem alicerces musicais consistentes para este desenvolvimento. Quando os estímulos ocorrem desde a tenra idade, o potencial para o aprendizado é maior. “Quanto mais cedo uma criança estiver em contato com experiências musicais, mais alicerces ela terá estabelecido para sua aprendizagem musical futura” (GORDON, 2008, p. 5). Mas é sempre possível aprender em qualquer idade e é preciso, com urgência, estimular de alguma maneira a música no currículo escolar.

Além disso, muitos profissionais docentes não se sentem preparados com a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a insegurança em trabalhar com este público torna o desafio da inserção da música no currículo ainda maior. Barons Cohen (1991, p. 422), citado por Louro (2014, p. 139), afirma que algumas crianças com TEA têm dificuldade ou ausência de atenção compartilhada; tem também essa dificuldade em relação ao afeto. Apresentam problemas de integração de experiências; apegam-se a detalhes, sistematizações, temas específicos. Neste transtorno é comum o desenvolvimento de habilidades específicas como a música e por isso que ela pode ser utilizada no tratamento de muitos casos (LOURO, 2014, p. 141).

A música propicia a criação de vínculos e pode ser uma importante forma de inclusão respeitando as individualidades e ritmos de cada aluno. Contribui para o desenvolvimento das áreas cognitivas,



motoras e sociais e, além disso, é possível desenvolver um trabalho que seja efetivo no desenvolvimento de habilidades musicais.

De acordo com Louro (2014), as intervenções pedagógicas potencializam as qualidades do indivíduo, especialmente nos aspectos considerados desafiadores para as crianças com deficiência intelectual e TEA, que são a generalização, a abstração, a atenção e a memória bem como as relações sociais e efetivas. A psicomotricidade é uma ferramenta eficaz no contexto educacional, pois visa trabalhar o ser humano em sua totalidade. É uma linha de pesquisa que tem seus alicerces fundamentados no estudo da atuação do cérebro sobre as questões motoras, cognitivas e sensoriais. O cerne da psicomotricidade é o diálogo entre a mente e o corpo (LOURO, 2019, p. 96; LOURO, 2013, p. 1).

Muitos educadores musicais de grande referência da música ativa como Kodally, Dalcroze, Willems, Orff e Koellreutter propõe o corpo e o movimento em sua metodologia. Esses educadores, “[...] mesmo que não soubessem, propuseram suas metodologias tendo a psicomotricidade como aliada, por compreenderem que as vivências práticas exercem grande influência no processo de aprendizagem e no desenvolvimento” (LOURO, 2019, p. 99).

O foco da psicomotricidade é o homem (em sua totalidade), mas sem que se perca de vista as especificidades orgânica, emocional e neurológica. Traduz-se na relação entre o querer fazer (emocional/ afetivo), o saber fazer (cognitivo/intelectual) e o poder fazer (expressão do corpo/ ação motora) (LOURO, 2013, p. 2).

De acordo com Louro (2013, p. 6), a própria música em si, apresenta-se como uma das mais eficientes ferramentas para nosso desenvolvimento psicomotor e este se faz necessário para a aprendizagem musical.

O fazer musical é algo que depende de muitas funções: cognitiva (compreensão), perceptiva (uso dos sentidos) e executiva (ação motora, coordenação), além de todo o aparato psico-emocional. Sendo assim, um bom desenvolvimento psicomotor é o primeiro passo para que qualquer pessoa possa desenvolver-se no aprendizado musical (LOURO, 2013, p. 8).



## **Desenvolvimento e metodologia**

Este relato de experiência traz uma reflexão sobre a importância do fazer musical, da prática coletiva e do protagonismo infantil no cotidiano da escola pública de educação básica.

No ano de 2019, iniciou-se um projeto de formação musical continuada para os coordenadores pedagógicos da Rede municipal de Diadema, estendendo esta ação formativa aos professores dos segmentos de Educação Infantil e Arte atuantes no Ensino Fundamental. A música está presente no currículo e como tal, faz-se necessários conhecimentos básicos para o desenvolvimento deste trabalho. Nestas formações, apresentou-se as abordagens musicais ativas bem como importantes educadores musicais referência dessas abordagens que trabalham a música em um enfoque que privilegia o corpo, ritmo, o movimento, a percepção e ação, bem como estética e criação, sempre com o aluno como protagonista deste aprendizado.

Uma coordenadora pedagógica, que participou da formação continuada oferecida pelo Departamento de Formação, solicitou-nos uma experiência direta com as turmas do ensino fundamental da escola em que trabalha com o objetivo de integrar três alunos autistas em atividades coletivas. Apesar de não ter tido esse enfoque nas formações, essa vivência foi realizada com atividades coletivas realizadas no período da manhã (dois alunos autistas) e no período da tarde (um aluno autista).

Sabemos da contribuição da música para áreas cognitivas, motoras e sociais. Mas também há de se valorizar os aspectos voltados para os processos de ensino e aprendizagem. Para o desenvolvimento de habilidades musicais, utilizamos em nossa prática materiais como bambolês desmontáveis, chocalhos, guarda chuva (permitindo um visual colorido) e outros instrumentos rítmicos. Há uma grande necessidade de utilização de materiais concretos com alunos com TEA, pois seu uso facilita nos processos de generalização e abstração.

A atividade inicial foi a utilização da música “Sim, não” do grupo Palavra Cantada. Trata-se de um jogo de pergunta e resposta, estratégia interessante no uso das palavras. O facilitador selecionou algumas palavras simples, uma por vez. A cada palavra utilizada, as crianças deveriam responder com uma palavra de sentido contrário (antônimo). É uma proposta rítmica simples, com poucas palavras. Participaram uma média de 130 alunos por turno. Os alunos das turmas se envolveram e



responderam bem às atividades, porém, percebemos que os alunos autistas não participaram da atividade. É possível que este grupo de autistas não interagiram por causa do excesso do barulho, já que, as crianças, entusiasmadas, respondiam em alto som.

Nas atividades em que os alunos estavam sentados, em círculo na roda de conversa e execução dos combinados, os alunos autistas não ficavam concentrados por muito tempo; por vezes levantava-se, mudavam de lugar e se interessavam pelos objetos que foram levados para o desenvolvimento da aula. Os demais alunos compreendiam a situação e entendiam os seus comportamentos, pois já estão ambientados. Apesar de esses alunos causarem certa intervenção, os demais tinham sua atenção voltada no desenvolvimento da atividade. Isso foi um aspecto bem interessante observado, o nos leva a entender que é possível realizar um trabalho tendo os próprios alunos como parceiros nessa ação, envolvendo-os de maneira a potencializar as relações afetivas entre esses alunos, já que compreendem que são alunos com determinado grau de autismo. Acreditamos que um trabalho de conscientização com os estudantes incentive-os a estabelecer relações positivas de interação.

A segunda atividade consistiu em um jogo musical de comandas em que as crianças deveriam caminhar pelo pátio e realizar movimentos direcionados por canções. O jogo de comandas revela uma metodologia possível da inserção de atividades musicais ativas de acordo com os objetivos pré-determinados pelo professor. No caso desta experiência musical, o objetivo era a prática musical coletiva como possibilidade da participação e envolvimento das crianças autistas.

A canção autoral “Tananan”, utilizada nesta dinâmica, em sua letra, já indica ações a serem executadas pelas crianças, tais como andar, cantar, subir, descer, correr, parar, ouvir e tocar o instrumento. Esse jogo musical tem como principal objetivo o trabalho de acuidade auditiva para com o parâmetro musical timbre, trazendo a possibilidade de gerar comandas para a identificação dos timbres de instrumentos musicais e de objetos sonoros, em uma perspectiva de movimento e ação corporal. Inicialmente foi proposta uma interação com o próprio corpo em que as crianças foram estimuladas a escolher uma parte do corpo para essa interação e para os demais participantes repetir. A criança escolhida seria a próxima a escolher a parte do corpo de outro colega e assim de forma sucessiva.



De forma geral, as crianças realizaram a atividade, mas percebeu-se que alguns alunos possuem dificuldades em caminhar de maneira harmoniosa sem empurrar o colega. Neste momento os alunos com TEA não interagiram. É característico deles a dificuldade ao toque. Além disso, acreditamos que a quantidade de alunos se movimentando ao mesmo tempo, num mesmo espaço causaram-lhes certo desconforto.

A segunda parte da atividade consistiu na execução da mesma canção, propondo-se uma espécie de “dança das cadeiras adaptada” em que as crianças eram colocadas em contado com timbres de diferentes instrumentos musicais que eram disponibilizados no centro do círculo. Após essa audição, a música era cantada e um instrumento do mesmo tipo de um dos disponibilizados no círculo era executado escondido, expondo-se somente seu som, com o objetivo que as crianças identificassem de qual instrumento se tratava e o pegassem antes de seus colegas, como ocorre no jogo da dança das cadeiras em que, ao parar a música, cada um deve buscar rapidamente sua cadeira. Porém, como já relatado, a dificuldade de todas as crianças em brincar sem se machucar tornou-se evidente e a proposta do jogo (ouvir e identificar o timbre) não se realizou. Neste momento os alunos autistas se irritaram com a correria e se isolavam. Esta segunda parte foi suprimida nos outros grupos pois concluiu-se que seria necessária uma rotina com atividades musicais ativas para que as crianças conseguissem compreender e realizar uma atividade deste tipo.

Outra atividade foi uma produção estética musical a partir de uma música infantil bem conhecida por eles e comumente cantada nas escolas de educação infantil: a música “Pantera cor de Rosa”. Contou-se uma história musicada (autoria própria) a partir dessa canção e no desenvolvimento mesma, utilizou-se objetos musicalizadores para execução de células rítmicas. Estas estruturas rítmicas foram executadas pelos alunos organizados em diferentes grupos de crianças. Este foi o primeiro momento que percebemos uma interação dos alunos autistas. Prestaram atenção na história e participaram ativamente dela executando as células rítmicas. Nesta atividade usamos adaptações para a execução dessas estruturas como o uso do solfejo rítmico associado à estrutura rítmica, o que facilitou a memorização e execução instrumental. No desfecho da atividade, utilizamos o áudio do jazz “Pantera cor de rosa”, do compositor Henry Mancini, peça musical de mesmo título. As execuções instrumentais executadas pelos alunos continham as mesmas células rítmicas utilizadas na história, o que



facilitou a execução instrumental durante o acompanhamento da música.

A partir deste momento o “barulho” parecia não mais incomodar os alunos autistas que estavam participando de forma alegre. Esse resultado sonoro pareceu agradável a esses alunos. Eles participaram ativamente da atividade, o que significou um envolvimento emocional positivo ao participar da atividade. Para este grupo de alunos autistas em específicos foi eficaz essa forma de organização por estarem em círculos, organizados e com poucos ruídos que pudessem interferir no desenvolvimento da atividade.

Esta atividade exigiu muitas funções. A função cognitiva (contar história), a função perceptiva (ouvir e relacionar diferentes partes da história com os sons com seus diferentes timbres e padrões rítmicos e ver o colorido dos objetos com os diferentes grupos de alunos – os diferentes “naipes” organizados com a turma), a função executiva (de executar as diferentes células rítmicas com uso diferentes objetos). A vivência terminou com uma percussão corporal coletiva ao som de uma música do grupo “Palavra Cantada” na qual os alunos autistas também participaram.

Nesta atividade envolvemos ao mesmo tempo a escuta, o canto, o movimento, o corpo e a imaginação. Percebeu-se uma interação muito mais espontânea dos alunos. A aceitação das atividades foi notada por duas das três crianças autistas da escola. O fato de participar em uma atividade que provavelmente tenha lhe parecido mais organizada ou ainda, tenha sido para ele mais clara, significativa, mostrou que é possível realizar o fazer musical para esses alunos. Um desses alunos demonstrou-se tão feliz que se percebeu estampado em seu rosto essa alegria. Isso nos leva a concluir que a liberdade de expressão motora é imprescindível. Educadores da música ativa defendem que nas vivências musicais é imprescindível o uso do corpo, do movimento, do concreto, da imaginação e da participação do aluno como protagonista, além de ser uma excelente estratégia de aprendizagem. Para as crianças com espectro autista, é imprescindível essa socialização, uma vez que nessas interações os alunos vão desenvolver essas capacidades.

## **Considerações finais**

A utilização da música alunos com TEA para fins terapêuticos tem grande importância para o desenvolvimento do aluno, porém, nosso foco é a sua utilização para fins educacionais. Esta experiência mostrou



o quanto que é possível desenvolver atividades para este grupo de alunos. Percebeu-se o quão importante é proporcionar desafios que propiciem o desenvolvimento da expressão e socialização. A utilização de adaptações, o uso de materiais concretos, versinhos rimados e outras estratégias foram importantes para uma metodologia mais assertiva. Os alunos podem ter reações diferentes, por isso a observação, avaliação e tomada de decisão nas atividades são cruciais para o desenvolvimento e participação desses alunos. Não esperar que eles tenham o mesmo grau de abstração da turma, mas considerar seus avanços comparando-os com ele mesmo.

Esta foi uma experiência realizada com um expressivo número de alunos. Avaliou-se que uma redução na quantidade de crianças participantes tornaria a atividade mais rica e melhor aproveitada. Ações como esta devem ser rotina na escola pois percebe-se que os alunos, de forma geral, não estão acostumados a utilizar seus corpos em atividades, muito menos instrumentos ou objetos.

Faz-se necessário que a educação musical seja inserida de forma séria e definitiva nas escolas públicas brasileiras. Pensar na educação enquanto direito. Permitir que fossem protagonistas, criadores, mais sensíveis, perceptíveis, que apreciem, se expressem. Que sejam seres humanos mais completos.

## Referências

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

LOURO, V. Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno de espectro autista numa escola de música de São Paulo relato de caso. **Revista do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão** (GPEAI/UDESC). Volume 10, n.2 de 2014.

LOURO, V. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. **Música na Educação Básica**, V. 9, n. 10/11, 2019. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed10/Revista%20MEB%2010\\_Viviane%20Louro.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed10/Revista%20MEB%2010_Viviane%20Louro.pdf)>. Acesso em 16. dez. 2020

LOURO, V. Música e Inclusão à luz da psicomotricidade. **Música e inclusão**. 2013. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/musica-e-inclusao-pela-visao-da-psicomotricidade.pdf>>. Acesso em 16. dez. 2020

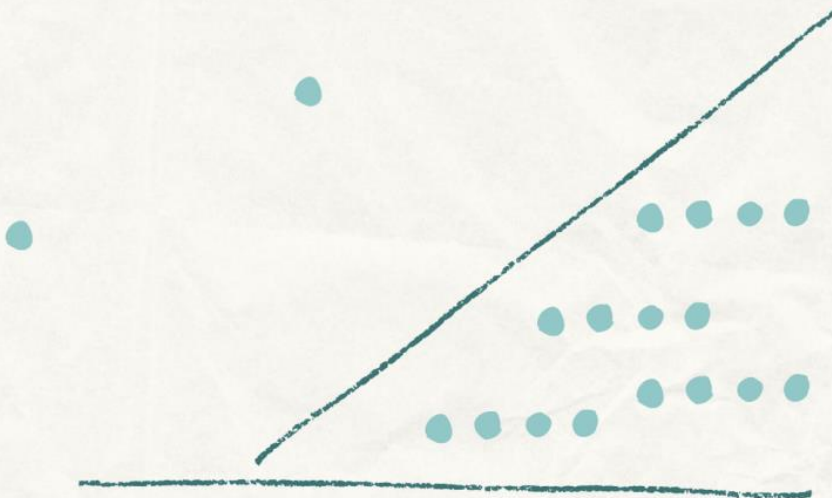


# Tecnologia Assistiva: Contribuições da Gestão Municipal de Educação em processos formativos na educação inclusiva

*Cícera Aparecida Lima Malheiro*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.19](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.19)



## **Introdução à trajetória metodológica deste estudo**

Esse capítulo esclarece como dois municípios (localizados no interior do estado de São Paulo) por meio de suas secretarias de educação municipal, diligenciaram e acompanharam a implementação e o desenvolvimento do Curso de Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade e Promovendo a Inclusão (Curso de TA) realizado por meio da modalidade da educação a distância (EaD) e em parceria com a universidade pública e o governo federal.

Nesse texto parte-se do entendimento que a educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes, entre eles o público-alvo da educação especial (PAEE), tenham acesso aos ambientes escolares e ao conteúdo curricular, de forma que possam usufruir com qualidade e equidade do processo educacional. Nesse sentido, e reconhecendo o potencial que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Tecnologia Assistiva (TA) possuem para a viabilização de ações educacionais desta natureza, acredita-se na importância da formação dos profissionais da educação (professores e gestores) acerca da utilização desses recursos nos ambientes educativos.

O contexto e os dados que serão apresentados neste capítulo faz parte de um processo investigativo mais amplo que foi conduzido a partir do emprego do método exploratório, o qual é caracterizado por proporcionar ao investigador o desenvolvimento de hipóteses, uma maior aproximação com a situação de estudo e a elucidação de conceitos por meio do levantamento de dados (MARCONI *et al.*, 1990). Consubstanciados por esse método, os procedimentos foram organizados de forma sistemática em etapas considerando: descrição das ações do Programa de Formação Continuada Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e sua articulação com o desenvolvimento do Curso de TA.

Nesse estudo também foram analisados os dispositivos das políticas públicas de educação inclusiva tendo como recorte as disposições sobre a tecnologia assistiva no Brasil. Para o entendimento de como as ações do Curso de TA foram desenvolvidas nos municípios, realizou-se uma entrevista (a partir de um roteiro semi estruturado) com duas gestoras que atuaram como tutoras presenciais durante duas edições do Curso de TA (aspecto esse levado em consideração para a seleção das participantes).

Seguindo um processo de categorização a partir das regras homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, adequadas e pertinentes



propostas por Bardin (2009), as entrevistas foram transcritas, e os dados foram categorizados e divididos em três partes: A) a gestão do município na tramitação do Curso de TA; B) efeitos do curso de TA no processo educacional inclusivo; C) organização dos ambientes educativos em relação à disponibilização e utilização dos recursos de TA. Para tanto, nesse texto serão apresentados uma síntese dos dados obtidos.

## **Programa da Rede de Formação e o Curso de TA**

Diante das necessidades brasileiras em relação à proposta de ampliação da formação docente para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE)<sup>1</sup> o Ministério da Educação, por meio de seus órgãos representativo criou um programa específico de formação continuada de professores na educação especial, voltado para o desenvolvimento de habilidades profissionais dirigidas ao ensino de estudantes PAEE, propiciando assim a progressão da educação inclusiva. Dentre os conteúdos<sup>2</sup> estabelecidos para a formação no referido programa está o conteúdo sobre “Ajudas Técnicas/Tecnologia Assistiva”.

A referida proposta do Programa da Rede de Formação foi circunscrita no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir da parceria instituída pelo Decreto 5.622/2005 (BRASIL, Art. 7º 2005) e estabeleceu como meta formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior (IES) incentivando os municípios a acrescentarem, nos sistemas de ensino, a política de formação continuada de professores na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Para fomentar estas ações foi lançado um edital que teve como escopo e objetivos: selecionar instituições públicas de educação superior

---

1 O AEE é um serviço da educação especial, organizado institucionalmente para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes com deficiência, síndromes, autismo e altas habilidades/superdotação. Esse serviço não substitui a escolarização realizada na classe comum, porém visa ampliar o currículo escolar (BRASIL, 2008).

2 Outros conteúdos apontados como necessários: Libras, Braille, Ajudas Técnicas/Tecnologia Assistiva, Atividades de Vida Diária, Orientação e Mobilidade, Soroban, Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação, Desenvolvimento Cognitivo, Estimulação Precoce.



para organizarem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, a título de extensão, na área da TDIC na educação especial e formação de professores para o AEE; e ofertar aos sistemas públicos de ensino da educação básica cursos de formação continuada de professores para o uso da TDIC na educação especial e para a oferta do AEE aos estudantes PAEE (BRASIL, 2007).

Nesse processo, as Instituições de Ensino Superior (IES), com base nas disposições e orientações estabelecidas nos referidos editais, criaram seus cursos na modalidade de educação a distância para concorrer ao sistema de seleção proposto pelos editais. As IES que tiveram os seus cursos selecionados foram contempladas com recursos financeiros viabilizados por meio do Fundo Nacional de Educação (FNDE) e da UAB (que foram dispostos no mesmo edital e assegurados por meio de legislação complementar), para iniciação dos seus projetos de cursos. Em contrapartida, as IES deveriam apresentar infraestrutura física e equipe docente para a execução da proposta dos seus projetos de cursos.

Ao concorrer ao edital a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) - Campus Presidente Prudente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) foi contemplada com o projeto do Curso de TA, celebrado por meio do convênio<sup>3</sup> (instrumento legal e específico) junto à Reitoria da UNESP, recebendo assim, apoio financeiro para a contratação da equipe administrativa e da equipe de desenvolvimento do material didático. Junto ao Sistema UAB, foram ofertadas bolsas para os profissionais (coordenação, supervisão em EaD, pesquisadores, formadores, tutores presenciais e a distância) que atuaram na mediação do processo formativo dos cursistas (professores e gestores da rede pública de ensino). Vale destacar que não foi oferecido apoio financeiro para as despesas de infraestrutura ou para aquisição de equipamentos e demais despesas de capital (BRASIL, 2007), entendendo que esses recursos fazem parte da contrapartida da IES promotora do curso. Dessa forma, o Curso de TA, em conjunto com os seus profissionais, usufruiu das dependências e da infraestrutura do Laboratório do “Núcleo de Educação Corporativa (NEC)” e posteriormente o curso passou a ser sediado no Centro de Promoção da Inclusão Digital, Educacional e Social (CPIDES)<sup>4</sup>, ambos localizados na FCT/UNESP).

---

3 Regulamento pelo Art. 26 – Capítulo IV – Disposições Finais do Decreto no 5.622 de 2006.

4 NEC e CPIDES são coordenados pelos professores: Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Dr. Klaus Schlünzen Júnior.



O Curso de TA foi desenvolvido por meio de quatro módulos, com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino para um melhor atendimento educacional especializado a estudantes PAEE, de forma a complementar o ensino regular por meio da utilização das TDIC e dos recursos de TA, tendo como cursistas professores e gestores da rede pública de ensino de diversas localidades do Brasil.

O projeto do Curso de TA como um todo foi articulado com os propósitos epistemológicos e educacionais referentes à educação inclusiva (MALHEIRO, 2011). Compreende-se a partir de Perez (2011) que diante da elaboração de um curso na modalidade a distância, as ações de formação em serviço necessitam ser refletidas na prática pedagógica do professor. A autora esclarece que dentre as metas do módulo I (Introdução à Educação a Distância) uma delas objetivou fazer com que todos os professores cursistas adquirissem conhecimentos básicos sobre informática, sobre as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e sobre a administração do seu tempo dentro da sua rotina diária. A autora justifica que tais medidas servem para não prejudicar profissionais que estivessem desatualizados com o tema, possibilitando assim uma nova forma de abordagem mais contextualizada e reflexivo-afetiva de EaD.

Silva *et al.* (2011) explicam que para uma melhor contextualização do conteúdo do módulo II (Tecnologia Assistiva), além dos conteúdos, da legislação e dos recursos de TA que foram disponibilizados, foi proposta a identificação de TA no contexto dos cursistas. Para tanto, houve incentivo para que estes mapeassem novos recursos em suas realidades.

No módulo III (Objetos de Aprendizagem), os conceitos e práticas sobre softwares educativos foram trabalhados tendo como foco a compreensão de que estes recursos podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula regular, contribuindo também para a inclusão digital, escolar e social dos estudantes PAEE (RINALDI *et al.*, 2011).

Santana *et al.* (2011) explicam que o módulo IV (Projeto para a Inclusão), que além do trabalho com projetos para a inclusão, este módulo teve como premissa orientar os professores cursistas para o uso da tecnologia como ferramenta para o enriquecimento e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes PAEE. Os autores destacam que no trabalho com projetos, a informática e as demais tecnologias como a TA surgem como potencializadoras de capacidades, e



favorecem a inclusão. Assim, entende-se que a metodologia de projetos proporciona o desenvolvimento de diversos temas que surgem a partir do cotidiano e das necessidades da escola, e dos interesses e desejos de professores e estudantes.

A partir de Malheiro (2011) entende-se que as atividades do Curso de TA, tiveram a função de situar e orientar o estudo dos cursistas. A autora realça que, tanto visualmente, quanto didaticamente, as atividades foram organizadas estrategicamente para a compreensão teórica e aplicação prática do conteúdo, permitindo que os participantes do curso pudessem desenvolver seus estudos com mais autonomia e articulado ao seu contexto de trabalho.

### **Tecnologia Assistiva: no contexto das políticas públicas educacionais para o acesso ao currículo**

Em 1999 o decreto nº 3.298, de 1999 (BRASIL, 1999) faz referência ao direito do cidadão brasileiro às Ajudas Técnicas, conceituando e listando os seus recursos e serviços. Com a necessidade de proporcionar condições igualitárias a todo o conjunto de pessoas com deficiência, em 2000 foi instituída a Lei nº 10.098/2000<sup>5</sup> (BRASIL, 2000), regulamentada pelo poder executivo por meio do Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004). Por sua vez, esse instrumento determinou a criação de um Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), tendo como finalidade principal realizar investigações que subsidiem propostas para a criação de políticas públicas relacionadas com o desenvolvimento e uso de TA, ligadas aos órgãos competentes.

Para isso, esse Decreto (BRASIL, 2004) instituiu normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, apresentando um capítulo específico sobre as Ajudas Técnicas (Capítulo VII).

A partir deste breve resgate histórico sobre o surgimento das disposições legais e referentes a TA, percebe-se que o surgimento das políticas públicas dessa área tomou consistência com a entrada em vigor da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008b<sup>6</sup>) - tratado da Organização das Nações Unidas (ONU).

---

5 A Lei no 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000).

6 Referência tirada da versão comentada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE



Este acordo orientou os governos a desenvolverem ações para transformar a vida das pessoas com deficiência por meio do processo de inclusão à sociedade (BRASIL, 2009), e simbolizou a determinação da comunidade internacional em colocar o tema da pessoa com deficiência na agenda global e na perspectiva dos Direitos Humanos.

Diante do processo inclusivo (histórico, político e científico), o Brasil ratificou a referida Convenção e a incorporou ao seu ordenamento jurídico conferindo-lhe equivalência constitucional. A União buscou promover e garantir as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência por considerar que este seja o fator essencial para propiciar a inserção desse público à educação, ao trabalho, à cultura, à informação, à comunicação, ao lazer e à vida comunitária (BRASIL, 2009).

Evidencia-se que a legislação brasileira refere-se a TA como um “elemento” (Decreto 3.298/1999), produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia (Decreto 5.296/2004) que favoreçam a funcionalidade ou a realização de atividades das pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, promovendo a autonomia pessoal. Entende-se a partir do CAT (BRASIL, 2009) que quando não se aprofunda sobre o termo da TA, esta acaba sendo compreendida apenas como um artefato. Sendo assim, defende-se a necessidade de aprofundar a compreensão sobre “tecnologia”, entendendo esta como algo que não se limita a um recurso específico. Assim, considera-se que TA é mais do que artefato ou produto que contribui para ampliar uma determinada funcionalidade. Este conceito envolve também serviços, estratégias e práticas e acima de tudo, a aplicação do conhecimento destinado a promover a autonomia e participação das pessoas com deficiência.

Entende-se a partir disso, que o sistema de prestação de serviços pode ser definido como qualquer suporte que auxilie diretamente um indivíduo com deficiência na seleção, aquisição ou uso de um equipamento de TA (BRASIL, 2009). Tais serviços, de acordo com o CAT (BRASIL, 2009), têm como objetivo desenvolver ações práticas que garantam ao máximo os resultados funcionais pretendidos pela pessoa com deficiência, no uso da tecnologia apropriada, incluindo: a avaliação individualizada para seleção de recursos; o apoio e orientações legais para a concessão da TA; a coordenação da utilização da TA com serviços de reabilitação, educação e formação para o trabalho; a formação de usuários para conhecimento e uso da TA; a assistência técnica; a pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias.



Lauand *et al.* (2008) explica que a educação de estudantes PAEE requer muitas vezes serviços especializados durante parte ou durante toda a sua vida acadêmica. Dentre esses serviços, a autora destaca os serviços de TA, pontuando que este tem assumido fundamental importância para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes. No entanto, a autora realça que muitas vezes os serviços de educação especial desconhecem ou subutilizam os recursos e equipamentos de TA, o que pode ocasionar um impacto significativo na impossibilidade de inclusão escolar desses estudantes.

Em 2009, o CAT publicou um documento referencial que serve como instrumento de comunicação com a sociedade, apresentando dados que subsidiam a elaboração de políticas públicas e que podem contribuir para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Nesse documento (BRASIL, 2009) o referido Comitê destaca que, no mundo, a utilização da TA têm propiciado a valorização, integração e inclusão de pessoas, promovendo seus direitos humanos; e que, por essa razão, o tema tem assumido um espaço importante nas ações desenvolvidas por órgãos governamentais e no que diz respeito às pesquisas científicas.

No entanto, o estudo exploratório (em distintas regiões brasileiras) realizado pela Comissão Temática 2, “Educação”, do CAT (BRASIL, 2009), evidenciou que os recursos e equipamentos de TA para a educação ainda não estão presentes nas escolas, e quando presentes, nem todos os professores que trabalham com estudantes com deficiência conhecem tais recursos e principalmente, não sabem fazer uso deles. O estudo indicou dois caminhos para os quais as ações das políticas públicas para o atendimento ao estudante PAEE possam se direcionar: a necessidade urgente de aquisição de recursos e equipamentos de TA, e a necessidade de formação dos professores para uso desses recursos e equipamentos no contexto educativo.

Torna-se importante realçar que a TA contribui para que os estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo escolar. Manzini (2010) faz apontamentos que contribuem com essa afirmação, ilustrando uma situação em que um estudante cego necessitará que certas condições de acessibilidade estejam presentes no ambiente educativo para ter acesso às informações e conhecimentos que são trabalhados. Manzini (2011) argumenta sobre a vinculação da acessibilidade com a TA dentro da escola, e defende que acessibilidade e tecnologia caminham juntas e que, portanto, ao lidar com questões de



disponibilidades na escola faz-se necessário o aporte da tecnologia digital e a formação dos professores.

Nesse sentido, e levando em consideração o acesso ao currículo, Lauand *et al.* (2008) esclarece que, no contexto escolar, deve ser proporcionado condições que possibilitem e favoreçam o alcance ao material estudado em aula. Tais resultados poderiam ser obtidos por meio de alterações e adaptações feitas pela escola, pelo professor ou pelos responsáveis do processo educativo, favorecendo assim, o desenvolvimento do aprendizado do estudante PAEE.

Aspectos estes também são evidenciados a partir da realização de um projeto intitulado “Alta TA”, desenvolvido por Mendes *et al.* (2010) em escolas de uma cidade do interior paulista. A partir das ações desenvolvidas nesse projeto as autoras constataram a importância que a TA tem para efetivar o acesso dos estudantes PAEE ao currículo escolar. As autoras esclarecem que esse trabalho promoveu aos estudantes autonomia e inclusão escolar, além de ampliar o acesso às atividades acadêmicas de maneira mais qualitativa. Além disso, elas realçam que a introdução dos recursos de TA no cotidiano escolar representa um desafio considerável e requer investimento financeiro para aquisição e distribuição desses materiais nas escolas e defendem a necessidade de formação profissional para a utilização desses recursos nas atividades escolares.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) dispõe sobre TA, considerando-a:

(...) como 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, 2015 item III Art. 3º).

Entende-se a partir dos instrumentos legais e da literatura da área, que TA é um conceito amplo e essencial para a promoção dos direitos humanos, por meio do qual as pessoas com deficiência têm a oportunidade de desenvolver sua autonomia e independência, em todos os aspectos de sua vida e que no âmbito da educação a TA é uma condição importante para o acesso ao currículo.



## **A gestão do município na tramitação e no desenvolvimento do Curso de TA**

O viés municipalista da educação é decorrente da mudança estrutural do governo ocorrida nas últimas décadas, e que define orientações descentralizadoras quanto às políticas públicas educacionais (TAKAHASHI, 2005).

Atualmente a pesquisa educacional tem se voltado para ampliar a investigação sobre a educação municipal, pois como afirmam Freitas *et al.* (2011) esta é sabidamente múltipla e dispar. Para os autores, a análise das ações desenvolvidas pelas redes municipais de educação é justificada pela importância que o município tem no federalismo brasileiro. Instituído a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como um ente federativo, o município passa a ter responsabilidades e deveres próprios em um modelo de relação que expressa dois lados: a interdependência entre as esferas de governo e a autonomia para intervenções e regulações locais (ABRUCIO , 2006; SOUZA , 2006 *apud* FREITAS *et al.*, 2011).

Outro aspecto elucidado por Freitas *et al.* (2011) refere-se à responsabilidade do município na oferta de 11, dos 14 anos de escolarização obrigatórios, fixados constitucionalmente. Esses apontamentos colaboram para confirmar a necessidade de analisar as ações municipais no contexto da gestão educacional, mais especificamente o seu papel na condução dos processos formativos no âmbito da educação inclusiva.

Diante do processo de reforma do Estado brasileiro e de suas relações com a descentralização da educação via municipalização, dentre os envolvidos e protagonistas dessa história em progresso, temos a gestão da Secretaria de Educação Municipal (que é composta por diversos profissionais da educação). Entende-se que é no âmbito desta esfera administrativa que são impressas novos elementos às políticas educacionais de acordo com a necessidade de sua realidade. Nesse sentido apresenta-se nessa seção como dois municípios atuaram (a partir dos seus gestores) no desenvolvimento do Curso de TA.

Para a caracterização da participação dos municípios investigados (Município 1 – M1 e Município 2 – M2), destaca-se que no M1, 22 cursistas concluíram o curso na 1ª oferta e 25 concluíram na 2ª oferta do curso de TA. Em relação ao M2, foram 22 cursistas concluintes na 1ª oferta e 26 na 2ª oferta do curso. Nota-se que o gerenciamento de cada município não esteve apenas atrelado à



divulgação e seleção dos professores para participarem do processo formativo. Ambos os municípios disponibilizaram uma de suas profissionais e gestora (Gestora 1=G1 e Gestora 2=G2) vinculada à Secretaria de Educação Municipal para mediar presencialmente e acompanhar as atividades realizadas pelos cursistas.

Em relação à participação na gestão local do curso, a G1 esclareceu que sua atuação se deu na tramitação do curso na rede municipal, fortalecendo e firmando a parceria entre governo municipal e o governo federal. Para tanto, juntamente com outros profissionais (assessora administrativa e técnico do laboratório), organizou o espaço físico do laboratório de informática, e em dois períodos (manhã e tarde), uma vez por semana, auxiliava os cursistas em suas atividades, na instalação dos softwares e demais recursos de TA. A gestora esclareceu que em um terceiro período baixava os recursos de TA (indicados no curso) para que os cursistas pudessem utilizá-los para a realização das atividades propostas no curso e para a disponibilização desses, nos laboratórios das demais escolas da rede.

Tanto a G1, quanto a G2 destacaram que acumularam, entre outras funções (afazeres rotineiros) na Secretaria Municipal de Educação, a gestão do Curso de TA nos seus respectivos municípios. Além das ações administrativas do curso, conduziram encontros presenciais e auxiliaram os professores cursistas em suas dúvidas. A gestão do curso em cada município também necessitou de outros profissionais. Desta forma, ambas as Secretarias de Educação disponibilizaram profissionais da área técnica para colaborar na condução e desenvolvimento das atividades formativas, administrativas e também técnicas.

Embora ocorreram algumas ações similares na gestão do Curso de TA, constatou-se que houve alguns contrastes entre os gerenciamentos de cada município. Cada um apostou em uma configuração para diligenciar o processo formativo e realização das inscrições dos profissionais da educação. No M1, os professores que estavam em cargos de direção, coordenação e os técnicos de laboratório, foram convocados a participarem do Curso de TA. Conforme esclareceu e justificou a G1, estes profissionais atuam em processos administrativo, formativo e organizacional dos ambientes escolares. A Secretaria de Educação Municipal também abriu vagas para que os professores que tivessem interesse e disponibilidade, pudessem se inscrever no curso.



No M2, o Curso de TA foi divulgado em todas as escolas por meio dos coordenadores. Estes foram orientados em reunião na Secretaria de Educação Municipal sobre como deveriam conduzir a organização dos professores interessados no curso. Os interessados realizaram uma pré-inscrição, e a partir dessa pré-seleção foi realizado um sorteio de acordo com as vagas disponibilizadas pelas escolas. As vagas foram distribuídas por porcentagem, tendo como base o número de professores que atuavam em cada escola. O requisito para participar da pré-inscrição no curso foi o de ser efetivo na rede municipal. A partir disso, os contemplados com as inscrições no Curso de TA assinaram um termo de compromisso.

Conforme relata a G1, no seu município a preocupação inicial era de formar a equipe gestora tendo em vista a multiplicação do conhecimento na rede, ou seja, o desenvolvimento de formações locais. Essa ação de gerenciamento demonstra que na própria distribuição de vagas houve a preocupação com um planejamento no sentido de dar continuidade ao processo formativo e contínuo dos professores, e também de viabilizar a gestão da TA no município, tendo em vista que os profissionais que participaram da primeira edição do curso (conforme constam nos dados) eram, em sua maioria, gestores.

Diante da administração das vagas, percebe-se que no M2 houve a preocupação em possibilitar e dissipar a formação atendendo a todas as escolas da rede, uma vez que o número de vagas foi dividido pelo número de professores e escolas. Outro ponto importante destacado nesse relato foi o fato de priorizarem a formação dos professores efetivos, tendo em vista a continuidade do trabalho na rede de ensino municipal.

Em relação à infraestrutura para a realização do acompanhamento dos cursistas e do desenvolvimento das demandas apresentadas no Curso de TA (instalação de recursos de TA e de outros softwares educativos), no M1 foi realizada uma reforma no laboratório de informática para que os cursistas pudessem utilizá-los para a realização das atividades do curso. Na rede de escolas do M2, os diretores das escolas organizaram em suas unidades os horários dos laboratórios de informática para que os cursistas pudessem utilizá-los para a realização de suas atividades. A G1, esclareceu que no M1 o laboratório de informática não era utilizado pelos estudantes PAEE. No entanto, após o início das atividades do Curso de TA, os docentes aprenderam e começaram a utilizar esse espaço com os alunos atendidos no AEE.



Percebe-se que os conhecimentos e a metodologia trabalhada no Curso de TA também instigaram os professores da rede municipal (M2) a buscarem mais informações e formação. Em diferentes momentos da entrevista, a G2 relata que os professores pediram mais momentos formativos práticos como esses que foram proporcionados no Curso de TA, para darem continuidade na aprendizagem sobre TA.

A partir dos excertos analisados, constata-se que os profissionais da educação de ambas as redes municipais passaram a olhar sua realidade de forma diferente e, diante das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, eles buscaram identificar adequações para implementar os recursos de TA para o aprimoramento das ações pedagógicas, metodológicas, e para promover independência e autonomia dos estudantes considerando a estrutura escolar. Um exemplo que pode ser destacado é a realidade do M2, onde foram realizadas adaptações arquitetônicas e de acessibilidade ao computador. No momento de realização dessa pesquisa no M2, três escolas receberam adequações em relação a acessibilidade, nas quais também foram implementadas salas de recursos multifuncionais<sup>7</sup>. Nesse município, a maioria das escolas contam com laboratórios de informática e nestes foram implementados os recursos para acessibilidade ao computador. A equipe escolar foi orientada a adequar e organizar os ambientes educativos de acordo com as necessidades que surgirem.

Os dados demonstram que para o desenvolvimento de processos formativos de professores em serviço há a necessidade do envolvimento de todos os profissionais que se encontram em cargos de gestão, tanto os que estão nas Secretarias de Educação, bem como os diretores e coordenadores das unidades escolares.

No âmbito das políticas públicas federais, percebe-se que programas formativos e em rede se constituem em uma importante ação para o desenvolvimento da educação, tendo como protagonistas os municípios. Apesar dessa esfera administrativa ser a mais recente no cenário da educação, esta possui um papel muito importante no desenvolvimento e na ampliação do processo educacional como um todo, assim como sua participação nas especificidades da educação inclusiva, é significativa. Apesar dos governos União e Estados criarem espaços de participação, Rocha (2011) esclarece que foram nos

---

<sup>7</sup> Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).



municípios que essas experiências foram disseminadas de maneira inovadora. Seja por exigência constitucional, seja pela decisão e criatividade dos atores locais (professores, gestores, comunidade). O autor realça ainda que a consolidação de tais experiências é um aspecto central na institucionalização democrática brasileira.

A partir dos relatos de ambas as gestoras participantes, conclui-se que um processo formativo para ser bem sucedido não depende somente de um curso bem estruturado (Universidade) e de incentivos e investimentos federais (Programa de Formação). Mas, evidencia-se que a existência de gestores comprometidos com suas realidades educacionais e a disponibilização de infraestrutura física e material (da rede municipal) é fundamental para desenvolvê-lo. Esses aspectos ilustram a importância do papel de cada órgão administrativo no desenvolvimento do processo formativo diante das demandas da educação inclusiva.

### **Considerações finais**

A educação está inserida em um novo ordenamento estrutural, político, econômico e social, demandando atribuições e ações mais eficazes por parte das diferentes esferas governamentais que gerenciam o processo de inclusão. Em meio a essas reflexões, temos a Universidade com a função de desenvolver ciência, e, no que diz respeito à formação, promover a inquietude do ser social, aguçando-o para ampliar seus conhecimentos. Nesse estudo, destaca-se como se deu a participação da universidade pública na elaboração e proposta do Curso de TA; como foi desenvolvido o aporte científico e legal sobre a TA no país, e são apresentados dados que esclarecem como foi desenvolvida a gestão do Curso de TA na realidade de cada município. Neste último, destaca-se sobre a importância que a gestão educacional do município tem na implementação e sucesso das ações de políticas educacionais e formativas.

Percebe-se que o processo formativo e continuado dos professores surte efeito quando esses são organizados com elementos próximos às demandas do seu contexto de atuação, e quando, no decorrer do seu processo formativo, ocorre o envolvimento da gestão local. Ficou claro que um processo formativo que resulta em atos eficazes depende do envolvimento de gestores de todo o sistema educacional (secretarias, subsetores das secretarias, diretores e coordenadores) e de agentes educacionais que edificam a educação em seus municípios. Esses são os que materializam as reais mudanças necessárias no cotidiano escolar.



Considera-se que quando ocorre o desenvolvimento de instrumentos legislativos, o ato do poder legal amplia-se e materializa-se em ações positivas para a formação dos professores no que diz respeito à educação inclusiva e para que essa se efetive os atores municipais gestores e professores têm uma função importante.

Por fim, ressalta-se sobre a importância de se aprofundar as investigações em outros municípios participantes do referido curso a fim de confrontar e comparar esses resultados com outras realidades, tanto na relação de ações desenvolvidas, quanto nas reformulações de políticas locais (Plano Municipal de Educação e outros instrumentos legais e normativos). Conclui-se que os resultados podem valer-se de exemplos interessantes e capazes de serem empregados em outros projetos formativos.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70ª ed. Lisboa: Geografia. 2009.

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, 6 jul. 2015.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº. 07 de 28 de junho de 2007**. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília: Ministério da Justiça, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Ministério da Justiça, 1999.

FREITAS, D. N. T. de. et. al. Educação municipal e efetivação do direito à educação. **Rev. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 555-574, jul./set. 2011.



LAUAND, G. B. do A. et. al. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. *In*: MENDES, E. G et. al. (Org) **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008 p. 125-133.

MALHEIRO, C. A. L. Desenvolvimento, Adequação e Seleção de Materiais Didáticos para o Curso de Tecnologias Assistivas. *In*: SCHLÜNZEN, E. T. M. (Org.). **Tecnologia Assistiva, Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância: Rompendo Barreiras na Formação de Educadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011 p. 55-78.

MANZINI, E. J. Formação de Professores e Tecnologia Assistiva. *In*: CAIADO, K. R. M. et. al. (Org).**Professores e Educação Especial. Formação em Foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, vl. 2. 2011 p. 45-63.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. *In*: BAPTISTA, C. R *et al.* (org) **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed. 2010 p. 281-289

MARCONI, M. A. *et al.* **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MENDES, E. G. et. al. O uso dos recursos de alta tecnologia assistiva no projeto alta TA e Inclusão: Possibilidade e desafios *In*: MENDES, E. G. et. al.(Org.) **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010 p. 205-221.

PEREZ, D. J. G. et. al. Módulo Introdutório do Curso a Distância em Tecnologia Assistiva: Inovações Tecnológicas e Pedagógicas na Inclusão Escolar. *In*: SCHLÜNZEN, E. T. M. (Org.). **Tecnologia Assistiva, Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância: Rompendo Barreiras na Formação de Educadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011 p. 117-140.

RINALDI, R. P. et. al. Formação de Professores Para o Uso de Objetos de Aprendizagem como um Recurso Pedagógico no Processo de Ensino de Pessoas com Necessidades Especiais. *In*: SCHLÜNZEN, E. T. M. (Org.). **Tecnologia Assistiva, Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância: Rompendo Barreiras na Formação de Educadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011 p. 159-176.

ROCHA, C. V. Gestão Pública Municipal e Participação Democrática no Brasil. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 171-185, fev. 2011.



SILVA, F. dos S. et. al. Tecnologia Assistiva: Perspectivas para Potencializar a Inclusão Digital e Escolar. *In*: SCHLÜNZEN, E. T. M. (Org.). **Tecnologia Assistiva, Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância: Rompendo Barreiras na Formação de Educadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011 p. 143-156.

TAKAHASHI, A. R. W. A Descentralização como Política Pública no Setor Educacional: uma Análise dos Impactos em Escolas Públicas do Município de Curitiba-PR. **Rev. Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 235-254, abr./jun. 2005.



# A construção da identidade docente na universidade: Trajetórias de professores com deficiência

*Helena Gouveia Pereira*

*Isa Mara Colombo Scarlate Domingues*

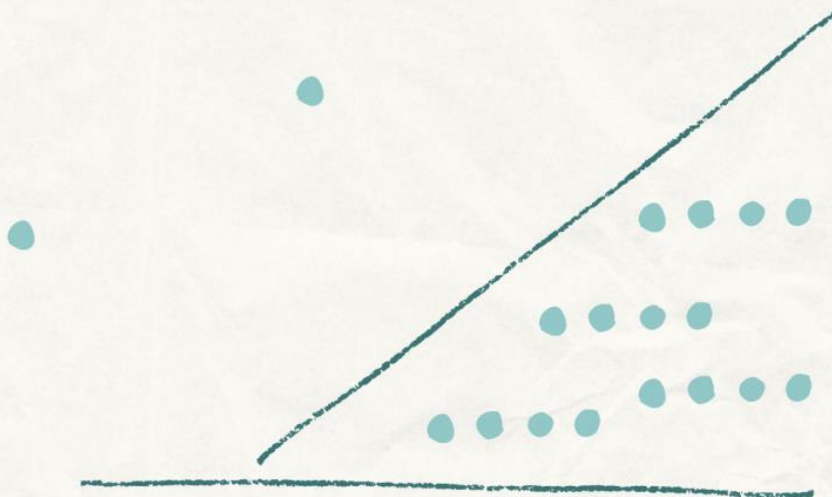
*Leonor Paniago Rocha*

*Marcos Vinícius Ferreira da Silva*

*Vanderlei Balbino da Costa*



[doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.20](https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2.20)



## Notas introdutórias

O mundo moderno, globalizado, avançado, sem fronteiras, ligado por redes vem passando por uma de suas maiores transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas. Das cavernas aos pés na Lua, da invenção do fogo à possibilidade de conhecer Marte, vivemos os mais significantes estágios de evolução histórica em relação às descobertas científicas, tecnológicas, caracterizadas pelos mais diversos projetos humanos em direção ao conhecimento científico.

Na Era Planetária, as informações urgem na velocidade da luz, considerando que a Rede Mundial de Computadores (internet), é capaz de transmitir via satélite ou cabo de fibra óptica simultaneamente milhões de dados para todos os continentes. Nesse sentido, hoje, no mundo globalizado, as fronteiras são demarcadas apenas por linhas imaginárias que nos ligam através de variadas invenções tecnológicas. As invenções tecnológicas, ora em evidência, claro, se por um lado, tem trazido benefícios à milhões espalhados pelo planeta, por outro, milhões ainda não gozam desse privilégio, uma vez que não têm acesso aos meios de comunicação, ao emprego, a escola, a moradia, privados de dignidade humana.

É verdade que o século XXI trouxe muitos avanços tecnológicos. Com ele, a expansão da comunicação interplanetária. É verídico também que milhões de pessoas ainda não estão incluídas nesse grupo social, considerando as (des)igualdades e os hiatos sociais que assolam o mundo nos vários continentes. Nesse cenário, o ano de 2020 e 2021, está vivendo momentos de tensão, desconforto, medo, ansiedade, obviamente causado por um fenômeno conhecido como o Novo Coronavírus. A pandemia que assolou o mundo trouxe para todas as pessoas mudanças de comportamento, relações sociais, costumes, antes nunca vistos pela humanidade.

A pandemia que ora assola o planeta, pôs fim as relações humanas de proximidade, aos calorosos abraços, aos afetuosos beijos, as mãos que afagam e aos encontros entre os que amamos, gostamos, enfim, admiramos, porém não podemos sentir, tocar, afagar, abraçar. Dados da UNESCO divulgados pela ONU revelam que a proliferação do Coronavírus pôs fim a presença na escola de mais de 1,5 bilhões de estudantes ao redor do planeta (ONU, 2020). Seguramente, afastaram das escolas milhões de professores em todos os níveis, graus e modalidades. A pandemia esvaziou a educação infantil, ensino



fundamental, separou milhões de jovens no ensino médio, pôs fim aos diálogos entre centenas de milhares de estudantes universitários no ensino superior.

Ao se referir às Pessoas com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, essa realidade tornou-se mais agressiva, considerando que os sujeitos com deficiência visual utilizam-se das mãos para se locomover e reconhecer os espaços ao seu redor. Os surdos que se comunicam apenas pela leitura labial, cujo uso das máscaras impede radicalmente essa comunicação. A pandemia tornou mais vulneráveis os sujeitos com deficiência física, que têm que se apoiar em objetos para se locomover nos espaços ainda não inclusivos. A proliferação do Coronavírus colocou em risco pessoas com autismo, que se recusam usar as máscaras, porque não têm clareza do perigo do contágio.

No que concerne o trabalho remoto, a pandemia cessou as relações presenciais na sala de aula, cujo contato com os estudantes se tornou distante, realizado apenas pelas telas disponibilizadas pelas tecnologias. Tecnologias essas que no ensino público nem sempre dão conta de atender os alunos, considerando que grande parte desses são economicamente vulneráveis, sem condição de acesso às aulas no novo formato, como por exemplo, projetos de pesquisa e extensão.

Essa pesquisa teve como questão norteadora: investigar no cenário nacional, como os docentes com deficiência vêm conseguindo construir suas identidades em tempos de pandemia nas instituições de ensino superior?

Ao considerar a temática a ser realizada no ensino superior brasileiro, pensamos ser necessário acentuar que nossos objetivos se consubstanciaram em: conhecer por meio das narrativas dos docentes com deficiência, como construíram suas identidades no ensino superior; apontar quais são os limites e desafios que os docentes com deficiência encontram para construir suas identidades; identificar em quais Universidades e Institutos Federais há docentes com deficiência atuando na educação superior.

Nossa opção metodológica nesta investigação será pela pesquisa qualitativa, aqui entendida como: "A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Isso quer dizer que nas pesquisas qualitativas, o propósito não é quantificar dados, mas sim, qualificar discursos que compõem as narrativas dos



sujeitos no momento dos diálogos. A intenção nessa pesquisa é identificar na memória dos sujeitos com deficiência como esses estão construindo suas identidades no ensino superior em tempos de pandemia. Nesse sentido, lançamos mão da memória para dizer que:

A memória é a escrita no tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA, 2007, p. 63).

Ao considerar que a pesquisa intenciona por meio de rodas de conversa visibilizar nas instituições de ensino superior profissionais com deficiência que atuam nesses espaços formativos, pensamos ser da maior relevância oportunizar que esses sujeitos possam narrar suas histórias de vida. Partindo dessa premissa, cumpre-nos acentuar que esta "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, no diálogo com os seus contextos" (MOITA, 1995, p. 113). Precisamos acentuar que a identidade não é estática, pronta, determinada e acabada. Ao contrário, "identidade é metamorfose" (HALL, 2006, p. 89), construída a partir das experiências que adquirimos no decorrer das nossas trajetórias.

Mencionamos nesses excertos de texto como se caracteriza os processos de exclusão, segregação, estigma e marginalização social às pessoas com deficiência. Falamos em estigmas como

"um atributo considerado profundamente depreciativo pelo meio social que conduz o indivíduo ao descrédito de forma intensa. O indivíduo estigmatizado é visto como defeituoso, fraco, ou em situação de desvantagem em relação aos demais" (GOFFMAN, 1988, p. 13).

Não partilhamos da tese de que devemos dar voz aos sujeitos. Eles já são detentores de suas vozes. Partilhamos sim do pressuposto de que devemos oportunizar que eles falem por eles, não nós por eles. Optamos nessa pesquisa visibilizar docentes com deficiência que estão atuando no ensino superior. Frente ao exposto, pensamos ser necessário acentuar que um dos procedimentos que lançamos mão para visibilizar esses sujeitos será a (Auto)biografia, aqui entendida como:



Uma micro relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém, ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos (BUENO, 2002, p. 20).

Outro procedimento que iremos utilizar na realização dessa pesquisa diz respeito a necessidade de que no cenário nacional não há registros sobre a participação dos docentes com deficiência atuando no ensino superior. Desse modo, iremos buscar nas narrativas desses sujeitos respostas acerca da construção das suas identidades enquanto profissionais com deficiência. Assim, "narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado" (SOUZA, 2007, p. 66).

## **Reflexão teórica**

Já faz exatamente três décadas que estamos lutando para fazer com que a escola em todos os níveis se torne inclusiva. Desde 1990 estamos discutindo a inclusão de negros, indígenas, menores e moradores de rua, quilombolas e pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Mas porque discutir a história desses sujeitos, ora excluídos pela sociedade. Nesse sentido, pensamos ser relevante acentuar que a (Auto)biografia contribui para narrar a história desses sujeitos nos diversos contextos. Assim, as experiências são as histórias que as pessoas vivem, as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias (CLANDININ E CONNELLY, 2011)

Nessas três décadas em âmbito internacional tivemos duas conferências promovidas pela ONU: A Declaração Mundial De Educação Para Todos, Tailândia (UNESCO, 1990) e A Declaração De Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994). No que concerne ao Brasil, pós 500 anos de História aprovou se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDBEN-9394/96 (BRASIL, 1996), que pela primeira vez, fez regulamentar um capítulo específico sobre Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Já se passaram trinta anos que estamos trilhando por caminhos ainda estreitos, dando passos curtos em busca dos nossos espaços



inclusivos, do nosso lugar ao Sol, enfim, do nosso (re)conhecimento enquanto cidadão portador de direito. Essa pesquisa, ora em andamento tem como meta conhecer como os docentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação narram suas histórias, quando da sua inserção no ensino superior. Por meio das narrativas, aqui entendida como:

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como os sábios, pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Não necessitamos aqui enunciar que durante séculos os sujeitos com deficiência viveram a margem da sociedade. Importa-nos aqui tornar visível a história desses sujeitos hoje, presentes nos espaços sociais, porém ainda invisibilizados enquanto profissionais nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, pensamos que é

tempo de lembrar, de narrar, de refletir, de construir associações, de estabelecer sentidos aos que foi vivido, a partir de significados particulares e coletivos de diferentes experiências formadoras, as quais são reveladas nas capacidades e no investimento do ator falar e escrever sobre sua história de vida e de formação, construído sobre si mesmo (SOUZA e CORDEIROS, 2007 p. 5).

É obvio que ainda não há consenso na literatura sobre as pesquisas narrativas. Defensores da "ciências pura", não as veem com bons olhos. No entanto, defendemos que as histórias de vida narradas, contadas, escritas [...], nos mostram que os sujeitos existem, falam de si, sobre si, enfim, sobre suas trajetórias. Partilha dessa premissa, Passeggi e Silva, ao enunciar:

A pesquisa (Auto)biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido as suas ações e toma consciência de sua historicidade [...]. (PASSEGGI, 2010, n.p).



Insistimos: o intuito dessa pesquisa é demonstrar que embora sendo pessoas com deficiência, somos cidadãos, temos direitos, vez e oportunidade de participar nos mesmos espaços que os demais. Frente ao exposto, cumpre ressaltar que:

Por meio da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, [...], Princípios que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2008 p. 45).

Nossa intensão precípua nesses excertos de texto é dar visibilidade aqueles sujeitos que ainda são ou estão invisíveis nos diversos espaços sociais, culturais e em especial, no ensino superior, espaço de poucos, direito de muitos, porém ainda longe de ser garantido pelas diversas instâncias públicas de poder.

A aspiração presente nesse texto é a de que o mesmo possa propiciar reflexão para todos que estão discutindo as diferenças, na e para a diversidade, afinal, a escola só é completa porque existe nela diferentes sujeitos que pensam, agem e tem concepções diferentes, fugindo obviamente do falseado discurso da homogeneidade e da falsa igualdade. Por essa razão pensamos com Boaventura de Souza Santos (1995), ao expressar:

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56)

## Últimas notas

A realização dessa pesquisa tem como uma de suas principais metas dar visibilidade aqueles docentes com deficiência que estão atuando no ensino superior, porém não são visibilizados nesses espaços de formação. Nesse sentido, as considerações a serem feitas no estudo dizem respeito a promoção da inclusão para estudantes e profissionais com deficiência que estão na graduação e pós-graduação.

O intuito dessa pesquisa é demonstrar que as escolas em todas as etapas, as universidades em seus cursos de formação inicial e continuada, bem como os docentes podem contribuir em muito para o



processo ensino aprendizagem dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, permitindo a esses não apenas o ingresso, mas também o sucesso e permanência no ensino superior.

A pesquisa é de caráter nacional, considerando a veemente necessidade de visibilizar aqueles profissionais que estão presentes nas universidades ministrando suas aulas, obviamente participando nos diversos espaços formativos. Nesse sentido, esperamos que as universidades em todos os cursos, professores que atuam no ensino superior, bem como estudantes com deficiência possam perceber que ser deficiente/diferente não é o maior problema. As dificuldades não estão em nós, talvez na sociedade que ainda não percebeu que precisa se tornar inclusiva para todos, independente se essas são ou estão em situação de deficiência.

As considerações, claro, não conclusivas, configuram-se da maior relevância, uma vez que a comunidade estudantil, bem como a comunidade externa possa perceber, olhar, respeitar e reconhecer que ser diferente no espaço escolar em todas as etapas não é o maior problema. Talvez, o maior problema é ter que conviver com preconceitos, estereótipos, estigmas... que nos diminuam, provocando processos de marginalização, segregação, e exclusão social em todos os espaços sociais

## Referências

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Recuperado em: Jun. 2020.

BUENO, B. de O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: Jul. 2020.



CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL-UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÜDKE, M.; A., M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

ONU. **Coronavírus deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola, diz UNESCO**. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola-diz-unesco/> . Recuperado em: Ago. 2020

PASSEGGI, M. da C. Narrar é Humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C. P. ; SILVA, V. B. da (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, B. de S. Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos. 1995. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm> . Recuperado em: Maio 2007.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Sergipe, v.4, n. 4, p. 37-50, jul./dez. 2009.

SOUZA, E. C. de; CORDEIRO, V. M. R. Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. **Anais**. São Paulo: ALB, 2007, p. 1-10.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). Jomtien, Tailândia:



World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades educativas especiais** (1994).

Salamanca, Espanha: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994.



## Sobre as organizadoras

  *Letícia Viesba*

Professora de Matemática e Projeto de Vida na Rede Estadual de São Paulo e Coordenadora Editorial da V&V Editora. Também é técnica no Observatório de Educação e Sustentabilidade da Unifesp Diadema e Membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Docentes da Unifesp Diadema. Possui graduação em Ciências Ambientais e Licenciatura em Matemática. É Mestra em Ciências pela Unifesp.

  *Marilena Rosalen*

Professora e pedagoga, tem doutorado e pós-doutorado em Educação e é professora adjunto da Universidade Federal de São Paulo. Professora do Programa de Mestrado Ensino de Ciências e Matemática e coordenadora de projetos de pesquisa e de extensão em formação e prática de professores. É avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação - INEP/MEC. Fundadora da Comunidade Movimentos Docentes e do grupo de pesquisa de mesmo nome, tem ampla experiência em projetos e pesquisas sobre formação e práticas docentes.

## Sobre as autoras e os autores

  *Adriano Franzoni Wagner*

Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel em Farmácia-Bioquímica, Especializando em Educação Especial Inclusiva pela UNIMAIS, graduando em bacharelado Letras Libras pela UFSC, graduando em Licenciatura em Educação Física pela FAEL.

  *Aline Luntim Chen*

Professora de Geografia, Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo. Bacharela e licenciada em Geografia, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Direito Educacional.

  *Angélica Rodrigues Gonçalves*

Doutoranda e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia - PPGEL/ILEEL/UFU. Especialista em Tradução e Interpretação de Libras / Português pela FATECE. Possui Título de Proficiência em Libras - PROLIBRAS de Uso e Ensino de Libras. Graduada em Letras/Inglês. Graduada em Gestão Ambiental. Esteve à frente da Chefia do Setor de Acessibilidade da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM entre os anos de 2014 a 2020. Desde 2010 atua como Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Tem experiência nas áreas de ensino de português como L2 para surdos; ensino de Libras para ouvintes; tradução e interpretação de Libras/Português; Linguística e ensino de línguas – Libras / Português; acessibilidade e inclusão. Já atuou em ensino, pesquisa e projetos de extensão nas áreas já descritas.



*Bruno Galasso*

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo com bolsa-sanduiche na Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo, com estágio na Universidade de Harvard (USA). Master of Business Administration em Gestão Estratégica e Econômica em Projetos pela FGV. Graduado em Pedagogia, Comunicação Social e Letras. Consultor acadêmico e gerente de projetos na área de Tecnologia Educativa. Responsável pela implantação do modelo UAB no Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo o primeiro coordenador geral na instituição. Responsável pelo desenho didático-pedagógico, implantação e gerenciamento do Curso de Pedagogia Bilingue nas cinco macrorregiões do Brasil. Avaliador Institucional Externo do SINAES, para ato autorizativo de credenciamento EaD (INEP). Líder do projeto vencedor do prêmio Reimagine Education 2018 (USA). Atualmente, atua como professor convidado no Politécnico do Porto - Portugal (IPP).



*Camila Cardoso Fernandes*

Bailarina formada pelo método da Royal Academy Of Dance, é intérprete e tradutora de Libras no IFSC Câmpus Palhoça Bilingue Libras-Português. Graduanda de Letras Libras pela UFSC, já Especialista em Libras pela UCAM, obteve seu título de pós-graduada. Além disso, tem formação na área jurídica, sendo bacharela em Direito pela UNIFENAS.



*Carolina Ariel Machado Magalhães*

Acadêmica do 6º período de direito da Faculdade de Direito de Contagem. Estagiária da Câmara Municipal de Contagem – MG.



*Cícera Aparecida Lima Malheiro*

Docente na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Doutora em Educação, Mestre em Educação Especial, graduada em pedagogia.

  *Damaris Paula Castilho*

Graduanda em bacharel em Letras Libras pela UFSC e Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estácio de Sá. Idealizadora do projeto de acessibilidade digital implementada no site do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina.

  *Divania Luiza Rodrigues*

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus Campo Mourão), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus Campo Mourão). Coordenadora do Projeto de Extensão: Cine Educação: olhares para formação docente.

  *Édipo Adriano Santos de Medeiros*

Adriano Medeiros, 33 anos, Transcritor Braile atuando no setor NAPNE IFPB Cajazeiras, formado em Licenciatura em Química pelo IFPB João Pessoa, Pós-graduando em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial e Pós-graduando em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.

  *Élida Amaral Ribeiro*

Professora dos municípios de Maricá e Tanguá; Pedagoga; Pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade CNEC de Itaboraí; Pós Graduada em Neuropsicopedagogia Clínica com Reabilitação Cognitiva; Pós Graduada em Psicomotricidade Clínica e Pós Graduada em Arteterapia Clínica pelo Instituto Sinapses; Mestranda em Educação no curso de Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlântico.

  *Fabiola Franzoni Wagner*

Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade do Contestado (UNC), licenciada em pedagogia pela UFSC professora na educação básica no Colégio EEBEGR/SC.

  *Helena Gouveia Pereira*

Mestranda em Educação pelo PPGE-UFJ. Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira e graduação em História pela Faculdade Alfredo Nasser e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora no Ensino Fundamental I - Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho e professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Jataí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização. Aluna especial do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, na disciplina de Linguagem e Intertextualidade no Ensino das Ciências e Matemática.

  *Isa Mara Colombo Scarlate Domingues*

Pós-Doutorado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UniRio, doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT - Centro Universitário de Rondonópolis. Experiência na área de Educação como docente e gestora: Educação Básica, Ensino Técnico, Superior. Vem se dedicando aos estudos sobre o desenvolvimento profissional, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e a literatura infantil. Vinculada como professora dos cursos de licenciaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) e como pesquisadora da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional de Jataí - Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAE-EDU).

  *Janaina Aparecida Lima Moysés*

Assistente Técnico-Pedagógica na E.M. Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. Formada em Magistério, licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial com ênfase em DI.

  *Jane Vaz Perez Fernandes*

Professora Polivalente na E.M. Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. Formada em Licenciatura em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização e Letramento.

  *Joana Mello Ribeiro Ruocco*

Graduada em Ciências Biológica e em Pedagogia e especializada em “Fisiologia do Exercício”, “Educação Infantil” e “Psicologia, nutrição e distúrbios alimentares”. Foi professora de Educação Infantil Bilingue de 2005 a 2010. Desde 2011 é professora de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental.

  *Juliana Tasca Lohn*

Mestra em Educação pela UFSC, Especialista em Educação de Surdos pelo IFSC, licenciada em Letra Libras pela UFSC, licenciada em Pedagogia pela UDESC, formação em material bilíngue Libras/português, professora de Linguística aplicada - Ensino aprendizagem no curso Letras Libras pela UFSC.

  *Keyla Ferrari Lopes*

Graduada em Pedagogia com especialização em deficiência da audiocomunicação e Atividade Motora Adaptada e Educação Especial. Mestrado e Doutorado em atividade física adaptação e saúde pela FEF/ UNICAMP. Docente em universidades na área de Educação Especial, LIBRAS, Dança, Artes, Ensino e Pesquisa.

  *Laura Oliveira Maltz*

Psicóloga. Pós-graduanda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (PUC-RS). Co-idealizadora da Travessia Psicologia e Educação. Consultora de Educação e Desenvolvimento na Estagiar. Membro associado à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Integrante da Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia (CRP-RS).



*Leonardo Xavier Lopes Daniel*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba,  
Cajazeiras, Paraíba.



*Leonor Paniago Rocha*

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições de Ensino. É professora na Universidade Federal de Jataí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação, diversidade, políticas públicas.



*Luana Lindolfo Querino*

Graduada no curso de Bacharelado em Biomedicina pela Faculdade Santa Maria de Cajazeiras - PB. Especialista em Docência do Ensino Superior na Faculdade Santa Maria de Cajazeiras - PB. Graduanda em Docência para Educação Profissional e Tecnológica - IFPB, Campos Cabedelo, Polo Santa Luzia. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa em Inovações tecnológicas no ensino superior: desafios contemporâneos.



*Luciene do Carmo Santos*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba,  
Cajazeiras, Paraíba.



### *Lucilla Peres Lins*

Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em educação especial pela Faculdade Frassinetti do Recife, professora da Prefeitura Municipal de Recife atuando na educação infantil e da rede municipal de Olinda atuando na sala de recursos multifuncionais como professora do atendimento educacional especializado.



### *Lucimar Izabel de Faria*

Bióloga e Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas. Pedagoga. Especialista em Ed. Musical. Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Diadema.



### *Magda Gomes da Costa Souza*

Professora Polivalente na E.M. Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. Formada em Licenciatura em Pedagogia.



### *Márcia Alves Medeiros Vilela*

Graduada em Letras Português/Inglês. Especialista em Língua Portuguesa, área de conhecimento em Linguística, Letras e Artes. Possui aperfeiçoamento profissional em Língua de Sinais Brasileira – Libras na perspectiva da Educação Bilingue e Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede de Educação Profissional e Tecnológica. Atua como Auxiliar de Biblioteca do IFTM campus Ituiutaba e é membro do Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do campus.



### *Marcos Vinícius Ferreira da Silva*

Mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, cursa bacharelado em Direito na Universidade Federal de Jataí (UFJ). Atua na defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e foi membro da equipe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFG.



### *Maria Carolina Caldas Didier*

Fonoaudióloga pela UNICAP, Mestra pela UNICAP e Doutora em educação pela UFPE.



### *Maria Luíza Dias da Costa*

Pedagoga, Diretora Pedagógica de uma Instituição de Ensino privada com os seguimentos da Pré-Escola e Ensino Fundamental I. Pós-graduada em Orientação Educacional e Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade CNEC de Itaboraí; Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia Clínica com Reabilitação Cognitiva, Pós-Graduada Psicomotricidade Clínica e Pós-Graduada em Arteterapia Clínica pelo Instituto Sinapses. Mestranda em Educação no curso de Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlântico.



### *Marilúcia Santana Pereira*

Professora Polivalente na E.M. Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. Formada em Magistério, licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Especial com ênfase em DI.



### *Miguel Felipe Barboza de Souza*

Formado em Pedagogia pela UNASP.

  *Miriam Aparecida Neves*

Professora de Educação Física com Licenciatura Plena e Pós-graduação em Inclusão Escolar e Múltiplas Deficiências, leciono na EMEF Professor Rosalvito Cobra na cidade de São Caetano do Sul / SP. Atuo em projetos na área de inclusão escolar com parcerias de outras disciplinas para o melhor desempenho e desenvolvimento do aluno para seu ganho pedagógico. Participei com meus trabalhos de inclusão escolar em palestras na USP, UNIFESP, CECAP, HTPC ESCOLAR , e ganhei um Prêmio com minha prática transformadora Conectando Boas Práticas com o apoio da Fundação Lemann. "

  *Mônica Celestino*

Doutora e Mestra em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo também pela UFBA e em Letras - Português pela Universidade Pitágoras - Unopar. Faz Pós-doutorado em Direitos Humanos – As Gerações dos Direitos Humanos e dos Direitos Sociais/Universidade de Salamanca. Possui experiências como jornalista profissional, em veículos jornalísticos e assessorias de comunicação, desde 1994, e como docente da educação superior, com atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, desde 2001. Atualmente, está vinculada ao Centro Universitário Social da Bahia – Unisba, onde atua como professora, membro do Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso de Jornalismo e coordenadora de Planejamento e Avaliação.

  *Nycolle de Oliveira Grillo*

Professora Polivalente na E.M. Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. Formada em Licenciatura em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e mestranda na área de educação.

  *Rafael Simão da Silva*

Licenciado em Ciências-Química e Pedagogia, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PECMA) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor de Ciências rede pública municipal de São Caetano do Sul/SP e professor de Ciências na rede pública estadual de São Paulo.

  *Reinaldo Feio Lima*

Professor Adjunto C da Área Temática de Educação Matemática, lotado no Instituto de Engenharia do Araguaia (IEA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Professor do Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR) pela UNIFESSPA (2021). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. Bacharel em Administração pela Universidade de Brasília. Especialista em Estatísticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Sabres Africanos e Afro-brasileiro na Amazônia pela Universidade Federal do Pará.

  *Renata de Oliveira Seguchi*

Pedagoga. Especialista em Educação Musical. Graduanda em Licenciatura em Música. Mestranda em Ensino de Ciências. Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Diadema.

  *Thiago Ribeiro de Carvalho*

Doutor em direito pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo (FADISP), Mestre em Direito Processual pela Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Especialista em Direito Processual. Professor de Direito Tributário da Nova Faculdade.



### *Valdete Pereira da Silva Nascimento*

Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Professora de Inglês da Educação Básica. É graduada em Letras e Pedagogia. É Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial e Gestão Pública pela UNIFESP. É Mestra em Educação pela PUC/SP. Estudiosa do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais- NEARS - PUC/SP.



### *Vanderlei Balbino da Costa*

Pós-doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Educação pela UFSCar, especialista em Administração Escolar pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), especialista em Didática do Ensino Superior pela UFMT, licenciado em História pela UFMT. Experiência na área de Educação, História, Leitura e Escrita Braille. Atua nos seguintes temas: Inclusão Escolar, Educação Especial, Formação Docente, Deficiência Visual, Estimulação Visual, Orientação e Mobilidade, Educação Indígena e Diversidade. Exerce os projetos de pesquisa: Políticas de Ação Afirmativa na Universidade: Possibilidades de Inclusão no Ensino Superior; Projeto de Acessibilidade; A Formação Docente nas Escolas Públicas de Jataí-GO. Professor da Faculdade de Educação-UFJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).



### *Viviane Barbosa Caldeira Damacena*

Formada em Letras Português/Inglês pela Uniube e Pós-graduada em Educação Especial pela mesma instituição. Mestre em Letras pelo programa PROFLETRAS - UFTM, com a dissertação com ênfase no ensino de língua portuguesa para surdo. Trabalho como intérprete de Libras desde 2009 e como professora de PL2 para surdos desde 2016. Como CODA (filha ouvinte de pais surdos), transito nas duas comunidades, a Surda e a Ouvinte, desde muito nova, possibilitando um olhar único e significativo em relação ao ensino de língua portuguesa para surdos.

  *Wanessa Gorri de Oliveira*

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus Campo Mourão), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus Campo Mourão). Membro da Equipe Executora do Projeto de Extensão: Cine Educação: olhares para formação docente, no qual coordena o ciclo temático Gestão escolar e Bullying escolar.

## Índice remissivo

### A

acessibilidade, 89, 92, 93, 94,  
95, 96, 97, 98, 99, 101, 102,  
108, 113, 127, 136, 144,  
145, 156, 162, 220, 250,  
251, 253, 257, 272, 274

aluno com deficiência, 142, 143

aluno surdo, 37

aprendizagem, 8, 10, 13, 14,  
18, 19, 20, 23, 24, 26, 29,  
44, 45, 56, 64, 66, 67, 68,  
69, 70, 73, 76, 77, 85, 90,  
91, 94, 96, 98, 99, 113, 114,  
117, 121, 125, 126, 127,  
128, 129, 131, 137, 139,  
141, 143, 144, 145, 146,  
147, 162, 172, 175, 176,  
177, 178, 179, 180, 182,  
183, 184, 185, 186, 189,  
191, 193, 195, 196, 198,  
199, 203, 208, 209, 210,  
219, 221, 225, 228, 229,  
230, 233, 234, 236, 238,  
239, 240, 243, 244, 249,  
252, 257, 268, 270, 275, 276

atendimento educacional, 12,  
75, 108, 128, 141, 142, 149,  
190, 192, 274, 278

atividades pedagógicas, 100,  
113

autismo, 10, 17, 20, 122, 123,  
124, 125, 126, 149, 209,  
221, 222, 225, 230, 231,  
234, 235, 236, 241, 247, 264

### C

ciências da natureza, 208

cinema, 48, 57

constituição, 7, 75, 85, 89, 94,  
96, 100, 104, 105, 106, 107,  
108, 109, 110, 111, 115,  
127, 135, 201, 203, 205, 254

conteúdo, 3

covid-19, 50, 88, 92, 99, 100,  
102

### D

dança sinalizada, 7, 159, 162

deficiência, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9,  
10, 11, 13, 15, 16, 17, 18,  
19, 20, 21, 39, 44, 66, 69,  
70, 72, 73, 75, 76, 85, 87,  
89, 91, 92, 93, 94, 95, 96,  
99, 101, 104, 105, 107, 108,  
109, 110, 113, 114, 115,  
116, 117, 118, 119, 120,  
121, 123, 126, 127, 130,  
131, 132, 133, 135, 138,  
139, 141, 142, 144, 145,  
146, 147, 148, 149, 152,  
162, 174, 176, 180, 185,  
188, 189, 190, 191, 193,  
195, 200, 201, 202, 206,  
207, 208, 210, 217, 218,  
228, 230, 233, 239, 247,  
250, 251, 252, 253, 254,  
262, 264, 265, 266, 267,  
268, 269, 276, 289

deficiência visual, 7, 10, 16, 17,  
19, 20, 72, 119, 130, 132,

133, 138, 142, 144, 145,  
149, 152, 264

desenvolvimento, 7, 13, 14, 16,  
18, 20, 23, 25, 30, 32, 39,  
44, 45, 59, 65, 66, 67, 70,  
75, 76, 77, 84, 85, 89, 91,  
96, 97, 106, 107, 113, 116,  
117, 119, 120, 121, 122,  
123, 124, 125, 133, 136,  
137, 138, 140, 141, 144,  
146, 147, 165, 166, 171,  
174, 175, 176, 178, 180,  
182, 183, 184, 185, 186,  
187, 190, 193, 194, 198,  
199, 208, 220, 221, 222,  
224, 226, 227, 228, 229,  
230, 231, 232, 236, 238,  
239, 240, 241, 242, 243,  
246, 247, 248, 250, 252,  
253, 254, 255, 256, 257,  
258, 259, 264, 267, 268, 275

difficuldade, 24, 26, 35, 75, 80,  
93, 98, 99, 125, 131, 148,  
178, 193, 194, 202, 208,  
209, 210, 211, 217, 223,  
224, 226, 229, 233, 238, 242

docente, 7, 8, 10, 14, 16, 48,  
49, 56, 57, 66, 72, 97, 102,  
124, 128, 145, 154, 158,  
166, 174, 194, 195, 200,  
202, 204, 224, 238, 247,  
248, 262, 274, 275, 280, 283

## E

ebrapem, 6, 58, 59, 60, 61, 62,  
69, 70, 72

educação, 7, 8, 10, 12, 13, 14,  
16, 17, 19, 20, 21, 24, 27,  
37, 39, 40, 45, 46, 48, 49,

51, 56, 57, 63, 75, 76, 77,  
85, 86, 88, 89, 90, 91, 92,  
94, 95, 96, 97, 99, 100, 104,  
105, 107, 108, 109, 110,  
113, 114, 115, 118, 120,  
121, 124, 125, 126, 127,  
128, 129, 136, 137, 139,  
144, 145, 146, 152, 154,  
155, 157, 160, 165, 170,  
173, 175, 176, 177, 178,  
185, 186, 190, 195, 196,  
198, 199, 201, 202, 203,  
204, 205, 206, 221, 224,  
227, 228, 229, 232, 234,  
235, 236, 238, 240, 242,  
244, 245, 246, 247, 248,  
249, 251, 252, 254, 255,  
257, 258, 259, 260, 263,  
264, 269, 274, 277, 278,  
279, 280

educação inclusiva, 8, 12, 13,  
14, 20, 46, 76, 86, 95, 113,  
120, 121, 126, 127, 128,  
129, 139, 145, 146, 155,  
186, 203, 204, 227, 235,  
236, 245, 246, 247, 249,  
254, 258, 259

educação inclusiva, 8, 39, 46,  
65, 67, 70, 92, 94, 95, 100,  
101, 116, 117, 123, 128,  
158, 197, 198, 201, 203,  
205, 282

educação matemática inclusiva,  
6, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66,  
67, 69, 70, 73

enfermagem, 289

ensino fundamental, 8, 9, 16,  
65, 66, 70, 71, 76, 86, 131,  
132, 139, 142, 207, 208,

209, 217, 240, 275, 276,  
279, 280

ensino remoto, 6, 42, 43, 45,  
87, 88, 89, 90, 97, 99

ensino superior, 59, 89, 101,  
248, 277, 282

escrita, 10, 16, 23, 24, 25, 26,  
28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,  
35, 36, 64, 67, 68, 80, 84,  
94, 106, 119, 142, 143, 144,  
151, 152, 155, 156, 175,  
179, 192, 198, 220, 230,  
232, 233, 265, 275

estratégia de ensino, 13

evolução, 8, 17, 76, 85, 88,  
178, 207, 209, 210, 211,  
215, 228, 263

## F

formação continuada, 10, 66,  
76, 85, 122, 140, 178, 185,  
238, 240, 247, 248, 249

## G

gestão escolar, 48, 49, 56, 57,  
283

## I

identidade, 8, 25, 57, 64, 65,  
162, 166, 169, 183, 201,  
262, 265, 269, 270

inclusão, 6, 9, 10, 12, 13, 16,  
17, 18, 19, 20, 21, 39, 44,  
45, 51, 65, 66, 67, 74, 75,  
76, 77, 85, 86, 89, 92, 98,  
99, 101, 105, 108, 109, 113,  
115, 116, 117, 120, 121,  
122, 124, 125, 127, 128,

129, 132, 135, 137, 138,  
139, 141, 143, 144, 145,  
146, 148, 154, 173, 176, 177,  
189, 190, 194, 195, 200,  
202, 204, 221, 224, 225,  
226, 228, 229, 232, 233,  
238, 244, 249, 250, 251,  
252, 253, 258, 266, 268, 272

interação, 7, 17, 23, 30, 42, 64,  
78, 82, 98, 117, 124, 131,  
132, 136, 137, 139, 140,  
143, 144, 146, 149, 157,  
159, 163, 169, 178, 179,  
181, 184, 192, 194, 223,  
226, 228, 229, 230, 232,  
233, 241, 242, 243

interdisciplinaridade, 10, 76,  
84, 231

invisibilidade, 162

isolamento social, 7, 10, 188,  
189, 190, 196

## L

libras, 23, 26, 27, 28, 29, 30,  
31, 32, 33, 34, 35, 36, 94,  
96, 155, 161, 162, 169, 170,  
171, 172, 247, 272, 273,  
274, 276, 278, 282

## M

mapeamento, 6, 58, 60, 61

## O

ouvintes, 7, 10, 23, 34, 49, 66,  
159, 162, 164, 168, 169,  
170, 171, 272

## P

plataformas digitais, 42, 45,  
196

políticas públicas, 6, 12, 39, 87,  
89, 93, 94, 97, 99, 105, 126,  
127, 136, 182, 183, 198,  
199, 246, 250, 251, 252,  
254, 258, 277

português 12, 23

professores com deficiência, 10

## S

sistema braille, 7, 10, 150

surdos, 6, 7, 10, 22, 23, 24, 26,  
27, 29, 30, 32, 33, 36, 37,  
64, 65, 66, 70, 71, 72, 119,  
159, 162, 164, 165, 166,  
168, 170, 171, 172, 173,  
264, 272, 282

## T

trabalho, 3

transtorno do espectro autista,  
96, 220, 221, 235, 236

tutoria por pares, 12, 13, 14,  
15, 16, 17, 18, 19, 21

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, editores e autoras, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão,  
entre em contato conosco pelo e-mail:

[contato@vveditora.com](mailto:contato@vveditora.com)

---

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes e site e também nossos eventos.



## Ficha técnica

|           |                                                                                           |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Título    | Educar sem excluir                                                                        |
| Subtítulo | O papel da escola na vida das pessoas com deficiência                                     |
| Org.      | Leticia Viesba e Marilena Rosalen                                                         |
| Coleção   | Educar sem excluir                                                                        |
| Páginas   | 290                                                                                       |
| Edição    | 1 <sup>a</sup>                                                                            |
| Volume    | 1                                                                                         |
| Ano       | 2021                                                                                      |
| Cidade    | Diadema                                                                                   |
| Editora   | V&V Editora                                                                               |
| ISBN      | 978-65-88471-14-2                                                                         |
| DOI       | <a href="https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2">doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2</a> |

## REFERÊNCIA

VIESBA, L.; ROSALEN, M. **Educar sem excluir**: O papel da escola na vida das pessoas com deficiência. Coleção Educar sem excluir. Diadema: V&V Editora, 2021. <https://doi.org/10.47247/VV/LV/88471.14.2>



Educar sem Excluir é oferecer oportunidades para que todos tenham acesso à educação, possibilitando o desenvolvimento desse aluno. Essa obra apresenta uma coletânea voltada para a inclusão de alunos com necessidades especiais, relatando a experiência de profissionais engajados na luta pela igualdade de oportunidades e conhecimento.

Com o incentivo e motivação adequados, esses alunos que, durante anos foram excluídos e não tiveram esse direito à educação respeitado, podem, enfim, reivindicarem esse direito, inserindo-se na sociedade e se desenvolvendo de forma completa, com a ajuda desses profissionais que tanto lutam para respeitar e colaborar com todos os seus alunos, de forma igualitária e inclusiva.

---

Viviane Damacena

