



INSTITUTO FEDERAL

Baiano

Campus Serrinha



# CADERNOS MACAMBIRA

ISSN 2525-6580 • VOLUME 7 • NÚMERO 3 • 2022

Anais do



## I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

08 A 10 DE NOVEMBRO DE 2022

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO**  
*Campus Serrinha*

**Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes**

**CADERNOS MACAMBIRA – ISSN 2525-6580**  
**Volume 7, número 3, 2022**

**Anais do I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR e II ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**  
– Evento Online, 08 a 10 de novembro de 2022 –

**Editor Chefe:** Prof<sup>o</sup>. Erasto Viana Silva Gama, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano  
**Editor Adjunto:** Prof<sup>o</sup>. Heron Ferreira Souza, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

**Conselho Editorial (Restrito a pesquisadores do LaPPRuDes)**

Prof. Dr. Antonio José de Souza, Secretaria de Educação, Itiúba, Brasil.  
Profa. Me. Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Prof. Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Profa. Dra. Edna Maria da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
Prof. Me. Erasto Viana Silva Gama, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Prof. Dr. Heron Ferreira Souza, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Profa. Me. Ivna Herbênia da Silva Souza, Instituto Federal Baiano, Brasil.  
Profa. Dra. Maria Auxiliadora Freitas dos Santos, Instituto Federal Baiano, Brasil.

**Corpo Editorial Científico**

Ma. Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano, Brasil  
Dr. Cleilton Vasconcelos Moreira, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Me. Gabriel Troilo, Secretária de Educação do Estado da Bahia, Brasil  
Dra. Geusa da Purificação Pereira, Instituto Federal Baiano, Brasil  
Me. Henrique Oliveira de Andrade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil  
Dra. Lorena Alves Mattos Moreira, Faculdade Regional da Bahia, Brasil  
Me. Marcio Harrison dos Santos Ferreira, Instituto Federal do Piauí, Brasil  
Me. Marcio Rodrigo Caetano de Azevedo Lopes, Instituto Federal Baiano, Brasil  
Dra. Patrícia Zutião, Instituto Federal Baiano, Brasil  
Ma. Pollyana da Silva de Magalhães, Instituto Federal da Bahia, Brasil

**Assistentes Editoriais**

Angelo Pereira Teixeira (Suporte técnico)

**Editores, Diagramação e Capa**

Erasto Viana Silva Gama

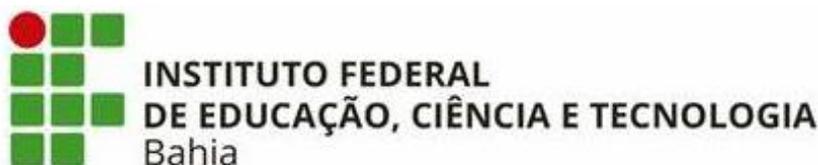
**Foto de capa**

Erasto Viana Silva Gama

## Indexadores e plataformas de apoio



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**

**I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR  
II ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR  
– Evento Online, 08 a 10 de novembro de 2022 –**

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

*Coordenação Geral*

Lívia Maria Reis Pereira (IFBA, Reitoria)  
Patricia Zutião (IF Baiano, Campus Serrinha)  
Sandra Samara Pires Farias (IFBA, Campus Barreiras)  
Tatiane Tagino Comin (IF Baiano, Campus Serrinha)

### ***Comissão de Divulgação***

Amaya de Oliveira Santos (IFPI, Campus São Raimundo Nonato)  
Damaris Oliveira Souto (IF Baiano, Campus Uruçuca)  
Cinthia Carvalho Almeida (IF Baiano, Campus Itapetinga)  
Guilhermina Elisa Bessa (UNEB, Campus Teixeira de Freitas)  
Marilene dos Reis Barbosa Vasconcelos (IFPI, Campus Uruçui)

### ***Comissão de Inscrição***

Daianne Letícia Moreira Sampaio (IF Baiano, Campus Serrinha)  
Danubia Ferraz dos Santos (Prefeitura Municipal de Campinas – SP)  
Gustavo Lion Alves de Oliveira (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo)  
Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro (IFMA, Campus Zé Doca)  
Robson de Sousa Feitosa (IFPA, Campus Bragança)

### ***Comissão de Infraestrutura e Audiovisual***

Ana Sara Pereira de Melo Sobral (IF Baiano, Campus Alagoinhas)  
Vânia da Silva Ferreira (UFSCar, Campus São Carlos)

### ***Comissão de Credenciamento***

Daianne Letícia Moreira Sampaio, (IF Baiano, Campus Serrinha)

### ***Comissão de Acessibilidade e Inclusão***

Erijane da Silva Ferreira (IF Baiano, Campus Guanambi)  
Helleni Priscille de Souza Ferreira Oliveira (IF Baiano, Campus Uruçuca)  
Léia Silva Santos (IF Baiano, Campus Uruçuca)  
Rayan Soares dos Santos (IF Baiano, Campus Itapetinga)  
Sara Pereira dos Santos Oliveira (IF Baiano, Campus Uruçuca)  
Wasley de Jesus Santos (IF Baiano, Campus Itapetinga)

### ***Comissão de Certificados***

Erijane da Silva Ferreira (IF Baiano, Campus Guanambi)  
Silvani Silva de Almeida (IF Baiano, Campus Serrinha)

### ***Comissão de Minicursos***

Márcia Rebeca de Oliveira (IFBA, Campus Valença)  
Melina Thaís da Silva Mendes (Prefeitura Municipal de São Carlos – SP)  
Tainance Souza Freire (UNEB, Campus Serrinha)

### ***Comissão de Palestrante***

Maria Patrícia Lourenço Barros (IF Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro)

### ***Comissão Científica - Coordenação***

Élida Soares de Santana Alves (IF Baiano, Campus Uruçuca)  
Erasto Viana Silva Gama (IF Baiano, Campus Serrinha)  
Rayan Soares dos Santos (IF Baiano, Campus Itapetinga)  
Sandra Samara Pires Farias (IFBA, Campus Barreiras)  
Vânia da Silva Ferreira (UFSCar, Campus São Carlos)  
Wasley de Jesus Santos (IF Baiano, Campus Itapetinga)

### ***Comissão Científica - Pareceristas ad hoc***

Daniele Pinheiro Volante (Instituto Federal do Paraná)  
David Kaique Rodrigues dos Santos (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)  
Erasto Viana Silva Gama (Instituto Federal Baiano)  
Helleni Priscille de Souza Ferreira Oliveira (Instituto Federal Baiano)  
Josana Carla Gomes da Silva (Universidade Federal de São Carlos)  
José Miranda Oliveira Júnior (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)  
Larissa Silva Alves (Universidade Federal do Vale do São Francisco)  
Ligia Caroline Pereira Pimenta (Universidade Federal do Espírito Santo)  
Márcia Rebeca de Oliveira (Instituto Federal da Bahia)  
Milena Maria Pinto (Universidade Federal de São Carlos)  
Patricia Zutião (Instituto Federal Baiano)  
Rafael Silva Guilherme (Universidade Federal de Juiz de Fora)  
Rayan Soares dos Santos (Instituto Federal Baiano)  
Sandra Samara Pires Farias (Instituto Federal da Bahia)  
Vânia da Silva Ferreira (Universidade Federal de São Carlos)  
Wasley de Jesus Santos (Instituto Federal Baiano)  
Wenis Vargas de Carvalho (Universidade Estadual de Santa Catarina)

## Sumário

<b>Apresentação</b> Erasto Viana Silva Gama	12 - 12
<b>Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino</b>	
<b>Conhecer para incluir: uma proposta formativa sobre autismo para servidores do IFMS</b> Gustavo Medina Araujo, Dejahyr Lopes Junior	13 - 19
<b>Um relato de análise da proposta de programa educacional individualizado em contexto escolar</b> Damião da Silva, Tatiana de Cassia Nakano	20 - 26
<b>A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: possibilidades e desafios no acesso e permanência</b> Cleuza Rezende Macêdo, Cinara Aline de Freitas, Luciana Almeida Silva Teixeira	27 - 41
<b>A inclusão de alunos com deficiência: um olhar sobre o filme “Como estrelas na Terra”</b> Rafael Silva Guilherme	42 - 48
<b>Práticas de inclusão escolar diante da perspectiva do DUA em crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista)</b> Amanda Maria de Sousa, Larissa Maria Ribeiro Leal, Érica da Silva Batista	49 - 54
<b>Análise sobre as aulas remotas dos discentes surdos</b> Roberta Freitas dos Santos, Márcia Rebeca de Oliveira	55 - 61
<b>Nível de desenvolvimento das crianças com T21: habilidades de cognição e motricidade</b> Joice Daiane Muniz, Marcia Duarte Galvani	62 - 68
<b>Capacitismo: diversidade nas escolas e na sociedade</b> Estela Costa Ferreira	69 - 74
<b>Ensino de libras como L2 no curso técnico integrado ao ensino médio: perspectivas e articulações com estudantes ouvintes</b> William Velozo Francioni, Rosilene Lima da Silva	75 - 81
<b>A utilização do Scratch para o ensino de termoquímica para alunos com TEA</b> Bianca Estrela Montemor Abdalla França Camargo, Ricardo Henrique dos Reis Nascimento, Ryan Cristian Sousa Campos, Alexssandro Ferreira da Silva, Ana Paula Kawabe de Lima Ferreira	82 - 89

<b>Videoaula acessível: a visão dos surdos</b> Kamilla Fonseca Lemes Garcia, Sandra Regina Longhin, Thábio de Almeida Silva	90 - 96
<b>A constituição subjetiva de vidas surdas que transitam a educação inclusiva: violências e contra-condutas</b> Luisa Leoncio Monti, Vanessa Regina de Oliveira Martins	97 - 103
<b>O olhar pedagógico sobre o cuidado ao corpo na educação da criança com deficiência</b> Joyce Fernanda Guilanda de Amorim	104 - 111
<b>Atendimento Educacional Especializado com estudantes público alvo da educação especial na pandemia da COVID-19</b> Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa, Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento	112 - 118
<b>Reflexões da práxis pedagógica de uma professora autista</b> Rafaela dos Santos da Silva Araujo	119 - 125
<b>Relato de experiência exitosa com estudante com deficiência visual na Olimpíada de Matemática das Instituições Federais</b> Patricia Zutião, Tatiane Tagino Comin	126 - 130
<b>Eixo 2: Currículo e formação docente da Educação Especial</b>	
<b>Educação Especial Inclusiva e a formação inicial em pedagogia na visão de profissionais da área</b> Cristiana Barcelos da Silva, Jussara de Paula da Silva Moura	131 - 139
<b>Refletindo o currículo na ressignificação dos saberes para alunos diferentes</b> Rozana Ramos Neves, Blenda Carine Medeiros Dantas de Medeiros	140 - 144
<b>A importância da organização do trabalho pedagógico para o aprendizado e inclusão de crianças com deficiência na educação infantil</b> Maria Eduarda Capistrano da Câmara, Blenda Carine Dantas de Medeiros, Adriane Cenci	145 - 151
<b>Quando o capacitismo afeta o acesso e permanência de autistas e pessoas com deficiência no ensino superior</b> Rafaela dos Santos da Silva Araujo	152 - 158
<b>Formação de pedagogos da UFBA para atuação com estudantes surdos: um estudo de caso</b> Emmanuel Sacramento de Jesus, Regiane da Silva Barbosa	159 - 164
<b>Educação especial na Amazônia: análise das adaptações curriculares em uma escola pública em Belém - PA</b> Renato do Vale Modesto, Rosimeire Bragança Cerveira	165 - 170

<b>Os impactos do uso de materiais adaptados no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual</b> Cíntia Pasa Lopes, Josefa Lídia Costa Pereira	171 - 177
<b>Entraves encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual</b> Elisa Gomes da Paixão	178 - 183
<b>Disciplina de Libras na formação de professores: estratégias para o ensino de surdos</b> Thábio de Almeida Silva, Kamila Fonseca Lemes	184 - 189
<b>Percepções sobre lecionar uma aula de “escola unitária de Gramsci” na graduação em Educação Especial</b> André Henrique de Lima, Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira	190 - 195
<b>Eixo 4: Profissional de apoio à inclusão escolar: experiências e práticas</b>	
<b>Produção acadêmica nacional <i>strito sensu</i>: o profissional de apoio na educação especial inclusiva</b> Michele Oliveira da Costa Silva	196 - 202
<b>O brincar e a interdisciplinaridade na aprendizagem após isolamento social no ensino fundamental</b> Flávia Alves Lente, Simone Minae Yoneyama	203 - 209
<b>Intervenção precoce ao estudante com Transtorno do Espectro Autista: interface educacional e clínica</b> Elaine Borges Rodrigues	210 – 217
<b>Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas</b>	
<b>A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular: uma breve revisão</b> Eva Ducília de Almeida Silva Sousa, Jaqueline Maria da Silva Gomes, Aline Santos Carvalho, Gênesis Guimarães Soares	218 - 224
<b>O Plano Individualizado de Transição como recurso pedagógico para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo</b> Sebastião Gomes Barbosa	225 - 231
<b>O Atendimento Educacional Especializado e o ensino remoto: um estudo de revisão integrativa</b> Milena Fernandes de Araújo	232 - 238
<b>Avaliação de comportamentos adaptativos de jovens com Síndrome de Down</b>	239 - 246

Márcia Duarte Galvani, Patricia Zutião, Polyane Gabrielle de Freitas	
<b>Uso da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais para alunos com TEA: relato de experiência</b> Michelle de Souza Simone, Artur Maciel de Oliveira Neto	247 - 254
<b>Acompanhamento de um caso de estudante diagnosticada com TDAH a partir de uma perspectiva historicizante</b> Hugo Koji Miura	255 - 261
<b>Encontros de formação entre profissionais para atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down e Síndrome de Costello</b> Katiana Souza Reis	262 - 267
<b>Processo de adaptação da grade curricular para aluna a com deficiência intelectual leve</b> Eva Aparecida de Oliveira	268 - 274
<b>Experienciando a inclusão no espaço escolar através da pedagogia da diversidade</b> Vânia da Silva Ferreira, Luzia da Silva Neta Novais	275 - 281
<b>Eixo 6: NAPNE: formação, papel e atuação</b>	
<b>Docente ou Técnico Administrativo em Educação: a ocupação dos coordenadores dos NAPNES do IFPR e a inclusão escolar</b> Elisabete Cristina Pereira Eches, Mirela Casonato Roveratti	282 - 289
<b>Meu lugar de fala: formação e atuação de professores e tradutores intérpretes de Línguas Indígenas de Sinais</b> Bruno Henrique da Silva, Claudia Ester Soares Candia, David Kaique Rodrigues dos Santos	290 - 297
<b>Formação e aprendizagem na monitoria de educação inclusiva: um relato de experiência</b> Cleide Araújo Machado, Elenice Rabelo Costa	298 - 301
<b>Eixo 7: Família no contexto da inclusão escolar</b>	
<b>As famílias de pessoas com deficiência num cenário transpandêmico: o que virá daqui para a frente?</b> Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior, Analice Alves Marinho Santos	302 - 307
<b>A relação paterna no desenvolvimento de crianças com trissomia 21: revisão de literatura</b> Ana Beatriz Zanin, Julia de Almeida Rodrigues, Paloma Blanca Marchezini Cardozo, Polyane Gabrielle de Freitas, Marcia Duarte Galvani	308 - 314

Um relato de experiência sobre a importância da família durante o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais Maria Aparecida Barbosa de Sousa	315 - 318
O desafio de ter um filho com autismo / TOD: Relato de experiência Amaya de Oliveira Santos, Jalva Lilia Rabelo de Sousa	319 - 325
<b>Eixo 8: Equipe multiprofissional: rede de apoio</b>	
A construção da identidade profissional dos tradutores intérpretes de LIBRAS: filantropo ou profissional? Daiane Bispo Gonçalves, Rafael Silva Guilherme	326 - 332
Psicologia bilíngue: observações psicanalíticas sobre o uso da língua por sujeitos surdos Klean Alex Fonseca de Carvalho, Renata de Fatima Gonçalves	333 - 340
Relato de experiência de revisão teórica sobre atuação do profissional de psicologia frente à construção do PEI para o aluno com autismo Aurielly dos Santos Gomes	341 - 347
<b>Eixo 9: Políticas públicas de Educação Inclusiva e Educação Especial</b>	
Implementação de políticas educacionais para pessoas com deficiência em Campos dos Goytacazes Túlio Mello Teixeira	348 - 354
Alfabetização e letramento de crianças surdas: considerações sobre o ensino das escritas ELIS E SEL Wasley de Jesus Santos, Rayan Soares dos Santos, Daniele dos Santos Barreto	355 - 361
Sinais indicadores de altas habilidades/superdotação criativa na população idosa: um estudo exploratório Isabel Cristina Camelo de Abreu, Tatiana de Cássia Nakano	362 - 368
Acessibilidade e audiodescrição: percepções de um atleta cego em uma competição de judô paralímpico Sara Cristina da Penha Viana	369 - 375
Análise das reserva de vagas para às pessoas com deficiências nos editais dos Institutos Federais Rosilene Lima da Silva, Aldaires Aires da Silva Lima	376 - 382
<b>Eixo 10: Acessibilidade e tecnologia assistiva</b>	
Jogo sério e avaliação do comportamento monetário em estudantes com autismo e	383 - 389

<b>deficiência intelectual</b> Davi Nascimento Santos, Priscila Benitez	
<b>O ensino da Libras como segunda língua no ensino fundamental</b> Jean Rodrigo Jacinto Conceição Figueiredo	390 - 398
<b>PodTab: uma ferramenta inclusiva para o ensino e aprendizagem da tabela periódica</b> Valquíria Fárma dos Santos Madalóz, Alda Ernestina dos Santos, Priscila Tamiasso Martinhon	399 - 405
<b>Mesas digitais como possibilidade de aprendizagem para alunos público-alvo da educação especial dos anos iniciais do ensino fundamental</b> Maria Angélica Rego	406 - 413
<b>Eixo 11: História da Educação Especial, movimentos sociais e organizações</b>	
<b>Marcos históricos e legais da educação especial e inclusão escolar</b> Evila Zayne Silva Oliveira	414 - 419
<b>Transtorno do Espectro Autista (TEA): um breve relato sobre as suas principais características</b> Flavia Aparecida Freire Araujo	420 - 426
<b>Experiências formativas internacionais - relato de participação na XXIX jornada de jovens investigadores</b> André Henrique de Lima, Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa, Joice Raquel Lemes de Freitas	427 - 433

## Apresentação

A Cadernos Macambira é um periódico multidisciplinar, indexado e de acesso aberto, publicado pelo Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial e tem se dedicado, desde 2016, a publicar resumos, resumos expandidos, relatos de experiências e artigos apresentados em eventos das mais diversas áreas do conhecimento.

No ano de 2022 a Cadernos Macambira deu um importante passo em sua política editorial e passou a publicar também artigos em números especiais, quando em parceria com a Coordenação do Curso de Tecnologia em Gestão de Cooperativas do Instituto Federal Baiano – Campus Serrinha e publicou oito artigos resultantes de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Para fechar o ano de 2022, a Cadernos Macambira apresenta nesse número 3 os *Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED)*, realizado de forma online de 08 a 10 de novembro de 2022, organizado sob responsabilidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia **Baiano** e **da Bahia**, e contando a participação de pesquisadores, palestrantes, estudiosos e comunidade envolvida com a temática em todo o Brasil.

Todos os trabalhos aqui publicados são de exclusiva responsabilidade de seus autores e o processo de avaliação dos mesmos é de responsabilidade da comissão científica do evento.

Convidamos a toda a comunidade interessada nas temáticas apresentadas a realizarem a leitura e compartilhamento dos trabalhos publicados, assim como, os interessados em publicar os *anais* de eventos conosco, podem entrar em contato através do email: [cadernosmacambira@gmail.com](mailto:cadernosmacambira@gmail.com).

Erasto Viana Silva Gama  
Editor

**Eixo 01: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino**  
Resumo expandido

## Conhecer para incluir: uma proposta formativa sobre autismo para servidores do IFMS

**Gustavo Medina Araujo**

IFMS - CAMPUS DE CAMPO GRANDE  
Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010), Especialização em Novas Tecnologias na Educação (ESAB). Mestrando do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atualmente, é Assistente de Aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, do campus de Aquidauana. E-mail: [gustavo.araujo3@estudante.ifms.edu.br](mailto:gustavo.araujo3@estudante.ifms.edu.br)

**Dejahyr Lopes Junior**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL - IFMS  
Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2011). Atualmente, é professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, desempenhando a função de diretor-geral do campus Campo Grande. E-mail: [dejahyr.lopes@ifms.edu.br](mailto:dejahyr.lopes@ifms.edu.br)

**Resumo:** Este é um estudo autoetnográfico, pois nele há motivações de cunho pessoal e profissional. Nessa perspectiva, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tema em foco, pois pertence ao convívio familiar do pesquisador que, frequentemente, busca caminhos para inclusão do seu filho no ambiente de ensino. Já no campo profissional, como assistente de aluno, função exercida no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - campus Aquidauana, o autor observou a necessidade de conhecer melhor as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da inclusão escolar e do TEA para melhor auxiliar os estudantes. Em relação ao problema de pesquisa, foi levantada a seguinte questão: aplicar conceitos sobre TEA na perspectiva da inclusão escolar, por meio de uma proposta formativa para servidores do IFMS, pode contribuir para inclusão de estudantes autistas? Como Produto Educacional (PE) decidimos confeccionar um curso Livre de 30 horas, que contém em seu escopo, conceitos referentes a EPT na perspectiva da educação Inclusiva, além de estudos sobre TEA: história, legislação, etiologia e práticas educativas inclusivas. Do ponto de vista metodológico, o estudo se caracteriza como exploratório, cuja finalidade é de natureza aplicada, com base em uma abordagem qualitativa. Além disso, os procedimentos perpassam por uma pesquisa bibliográfica com análise de livros e artigos científicos. Já para a análise documental e entrevistas, foram utilizados os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin. Finalmente, a partir desta pesquisa, pretende-se colaborar como fonte de referência para o IFMS, no que se refere, à discussão sobre o TEA.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar, Autismo, Curso Livre, Educação Profissional e Tecnológica.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo, contribuir com as discussões sobre a inclusão escolar, em especial do estudante autista, no âmbito do IFMS. Para tanto, elegemos como problema de pesquisa: Aplicar conceitos sobre TEA na perspectiva da inclusão escolar, por meio de uma proposta formativa para servidores do IFMS, pode contribuir para inclusão de estudantes autistas? À vista disso, buscamos compreender como está a inclusão escolar de estudantes com TEA no IFMS, *campi* Campo Grande e Três Lagoas, bem como desenvolver e avaliar um curso de formação online sobre inclusão escolar, no âmbito da EPT, para servidores do IFMS.

Com o propósito de compreender a inclusão escolar de estudantes com TEA no IFMS utilizamos os relatórios semestrais dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), selecionamos os relatórios dos *Campi* Três Lagoas e Campo Grande do IFMS, em virtude de na época do planejamento da pesquisa (2021), tínhamos a indicação de estudantes autistas com laudo.

Como fundamentação teórica nos apoiamos em elementos constitutivos do Transtorno Espectro Autista, bases conceituais dos IFs, inclusão escolar e na teoria histórico-cultural de Vigotski. Adiante, relatamos o produto educacional e a metodologia de pesquisa em desenvolvimento.

A descrição do autismo, iniciou-se pelo médico psiquiatra infantil Leo Kanner em 1943, com sua observação comportamental de 11 crianças (TEIXEIRA, 2016). Como definição, o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se manifesta entre os 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Podemos dividir estes sintomas em duas áreas centrais que o autista apresenta déficits, a primeira refere-se a prejuízos na interação social e comunicação, adiante, disfunções comportamentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Nosso campo de estudo são os Institutos Federais de Mato Grosso do Sul, como uma de suas modalidades de ensino, ofertam o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, este modelo busca formar um sujeito com uma visão ampla de mundo, conhecendo a si mesmo e seu contexto social, econômico e político, por meio do trabalho da ciência e da cultura, para mais, articula o ensino geral com o profissionalizante, tornando-os inseparáveis (CIAVATTA, 2014).

Neste cenário, abordamos ao longo da nossa pesquisa a inclusão de pessoas com TEA

no âmbito educacional do IFMS, relatando possíveis caminhos e reflexões para um ensino mais inclusivo. A inclusão é definida como a equiparação de oportunidade para todos independentemente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência. É essencialmente, respeito e aceitação das diferenças, encarando-as como algo positivo tanto na escola quanto na sociedade em geral (ANTUNES, 2008). Nesta perspectiva, a inclusão escolar tem como propósito filosófico garantir às pessoas com deficiência no ensino regular, ensino de excelência, que contemple o respeito a adversidade, reconhecimento das diferenças, com escolas que se adapta ao estudante e não ao contrário (VELTRONE; MENDES, 2011).

Como referencial de aprendizagem para nossa pesquisa, optamos em utilizar a Teoria Histórico-cultural de Vigotski. Em sua teoria, Vigotski definiu o conceito de Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo. Para Oliveira (2011), o desenvolvimento real é a etapa que o indivíduo já consolidou e o desenvolvimento potencial é a capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de outras pessoas.

A temática do TEA, no cenário do IFMS, tem sido cada vez mais discutida. No entanto, são poucas as formações para servidores neste contexto que possibilitem aprofundamento de conceitos para uma efetiva inclusão de pessoas com autismo. Com esta justificativa, decidimos propor uma formação aos moldes de um curso livre como Produto Educacional (PE).

O curso on-line, com o título: "Conhecer para incluir: TEA no contexto do IFMS", na modalidade Curso Livre, usando a plataforma Moodle do IFMS, está sendo oferecido aos servidores inicialmente (Aquidauana, Três Lagoas e Campo Grande), com carga horária de 30 horas.

O Curso Livre está dividido em três módulos com 3 capítulos cada. Veja a tabela como o curso está estruturado e o seu objetivo:

**Tabela 1.** Estrutura Curso Livre

<i>Questionário para conhecer o cursista (Vamos nos conhecer um pouco mais?)</i>	<b>MÓDULO 1 - INTRODUÇÃO AO TEA</b>	<b>MÓDULO 2 - Os paradigmas da Inclusão Escolar</b>	<b>MÓDULO 3 - INCLUSÃO ESCOLAR e as Práticas Educativas Inclusivas para pessoas com autismo nos Institutos Federais</b>
<b>CAPÍTULO 1 AO 3</b>			
Introdução ao TEA	Os quatro paradigmas	Os Institutos Federais e as bases conceituais;	
Mas afinal, o que é TEA?	A escola e seus paradigmas: da segregação à integração das pessoas com deficiência no Brasil;	O Atendimento Educacional Especializado nos IFs	
Etiologia, TERAPIAS e mitos.	Paradigma da inclusão escolar.	Práticas Educativas Inclusivas nos Institutos Federais	
Atividade de fixação	Atividade de fixação	Atividade de fixação <i>Avaliação final e de satisfação</i>	
Objetivo - Oferecer conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro autista.	Objetivo - Apresentar como as pessoas com deficiência eram vistas e atendidas pela sociedade ao longo da história, assim, apropriamos dos quatro paradigmas sociais: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.	Objetivo - Expor conceitos sobre os IFs e práticas inclusivas, assim, fomentar novas pesquisas sobre o TEA nos ambientes escolares.	

**Fonte:** os autores, 2022

## METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como exploratória, sendo assim, tem como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, formulando problemas precisos para futuras pesquisas (GIL, 2008). A abordagem da nossa pesquisa é qualitativa, já os procedimentos estruturantes perpassam por uma Pesquisa Bibliográfica com análise de livros e artigos científicos. A finalidade da nossa pesquisa e de natureza aplicada, tem como principal interesse na aplicação do conhecimento na prática para solucionar um problema concreto, tratando de problemas imediatos da realidade de um ambiente (GIL, 2008).

Para análise documental (relatórios dos NAPNEs), questionário e entrevistas semi-estruturadas, apropriamos como método a Análise de Conteúdo da Bardin com a técnica “Análise temática”. A aplicação aos NAPNEs tem como objetivo coletar informações dos estudantes com autismo dos *Campi* indicados, bem como para compor conceitos utilizados em nosso PE. Já as entrevistas serão aplicadas para os pais de pessoas com TEA da

Associação de Autistas de Aquidauana-MS, com o propósito de verificar as dificuldades que as famílias têm encontrado para conduzir o processo de aprendizagem dos seus filhos autista no ambiente escolar.

A análise de conteúdo é um método desenvolvido pela professora de psicologia Laurence Bardin, que escreveu em 1977 na França o livro "Análise de Conteúdo" descrevendo passo a passo esse procedimento. A análise é organizada em três fases: inicialmente com uma pré-análise, seguida da exploração do material, por fim, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Esta metodologia tem o objetivo de descrever e interpretar o conteúdo de todo tipo de documentos e textos. Utiliza-se das descrições sistemática, qualitativas ou quantitativas, verificando novos e implícitos significados das mensagens (MORAES, 1999).

Para estruturar nosso Curso Livre, como metodologia de aplicação, estamos utilizando a Engenharia Didática. Entendemos que esta metodologia é pertinente para construção do nosso produto educacional, na medida em que nos inspiraremos nas quatro fases da Engenharia Didática: 1) análises preliminares; 2) concepção e análise a priori; 3) experimentação; 4) análise a posteriori e validação da experiência (CARNEIRO, 2009).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, concretizamos os módulos do nosso Curso Livre (MOOC), por meio de uma sequência didática, baseada nas fases da engenharia didática e na perspectiva histórico-cultural – ZDP. Estamos na fase de aplicação do curso ao público-alvo.

Levando em consideração nossos objetivos específicos, chegamos até aqui aos seguintes resultados. Na análise dos relatórios nos NAPNEs dos *campi* IFMS/CG e IFMS/TL, como metodologia, apropriando-se das fases da análise de conteúdo, verificamos na "Pré-análise" o total de estudantes com autismo em 2021 nos *campi* (02 estudantes no IFMS/CG e 05 IFMS/TL), também, verificamos os procedimentos de trabalho do Núcleo. Para obter mais dados referente a metodologia, práticas educativas e desafios, sobretudo no período pandêmico de 2021, aplicamos um formulário de 06 questões aos membros dos NAPNEs, já recebemos o retorno dos formulários eletrônicos. Verificamos ao longo da análise dos relatórios (2021), que existe um esforço em orientar os servidores sobre as particularidades

dos estudantes autistas nos *campi*, em Campo Grande com e-mails e Três Lagoas com a “I Semana da Conscientização ao Autismo”, mas não encontramos formações voltado para o servidor sobre TEA na perspectiva da inclusão escolar.

Sobre os conceitos, EPT, inclusão e TEA no âmbito educacional, observamos aspectos em comum entre conceitos, associamos a uma palavra - “omnilateral”, formando o sujeito nas suas múltiplas dimensões (RAMOS, 2008). Os conceitos do nosso projeto, foram planejados de acordo com um delinear histórico, com esforço de relacionar às leis e normativas governamentais.

## CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos há 18 meses de trabalho em nossa pesquisa, nesse percurso realizamos uma revisão sistemática, onde chegamos a alguns resultados, destacando o trabalho colaborativo como prática mais utilizada para inclusão de estudantes TEA. Verificamos ainda, o pouco de material científico que aborda estudantes autistas ao Ensino Médio Integrado; corroborando nosso interesse pelo tema.

Já submetemos o projeto do curso como projeto de extensão e enviamos os módulos para futura diagramação e revisão textual, para enquadrar-se aos moldes dos Cursos Livres do IFMS, assim, a previsão é de abril de 2023 está disponível para público geral.

## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5** [Recurso eletrônico]. (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022

ANTUNES, Katiúscia. **Uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão**. Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 188-203, jul.-dez./2008. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2499/1701>. Acesso em: 01 dez. 2022.

CARNEIRO, V. C. G. **Engenharia didática**: um referencial para ação investigativa e para



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



formação de professores de matemática. Zetetike, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 87–120, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646981>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ClAVATTA, M. O **Ensino Integrado, A Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 187–205, ano 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 28 jun. 2021.

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

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico - 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela **Secretaria de Educação do Estado do Pará**, 08 e 09 de maio, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

VELTRONE, Aline Aparecida, MENDES, Enicéia Gonçalves. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**. vol.21, n.50. Ribeirão Preto. p. 413-421. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300014>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 19 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### Um relato de análise da proposta de programa educacional individualizado em contexto escolar

**Damião da Silva**

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Psicólogo, Neuropsicólogo, Psicólogo Escolar e Educacional e Mestrando em Avaliação psicológica. E-mail: [dampsicologo@gmail.com](mailto:dampsicologo@gmail.com)

**Tatiana de Cassia Nakano**

PUC CAMPINAS  
Docente do programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas. E-mail: [tatiananakano@hotmail.com](mailto:tatiananakano@hotmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho constitui-se no relato de uma análise do programa educacional individualizado (PEI) elaborado por uma escola para atendimento educacional especializado (AEE) de aluno identificado com altas habilidades/superdotação (AH/SD) do tipo acadêmica, intelectual e criativa. Trata-se de um caso de um menino, estudante do 1º ano do ensino fundamental de uma escola particular. Após a identificação do aluno, o psicólogo especialista na área de AH/SD foi solicitado a analisar a proposta de enriquecimento e/ou suplementação curricular voltada ao atendimento das necessidades individuais do estudante apresentada pela escola. No documento, a instituição apresenta os conteúdos que estão previstos em cada disciplina (português, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês, música e espanhol), as adaptações individuais previstas e as ações e recursos que serão oferecidos pela escola. Os resultados da análise da adequação do planejamento para o AEE do aluno são apresentados, bem como as sugestões dadas pelo profissional para melhor adequação às necessidades específicas, perfil de interesses, potenciais elevados e expectativas acerca sobre seu desempenho.

**Palavras-chave:** Altas habilidades/superdotação, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Enriquecimento Curricular.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, estudantes com potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento humano, sejam elas de criatividade, liderança, psicomotora, artística, intelectual, acadêmica e que apresentem grande envolvimento com tarefas de seu interesse, são considerados superdotados e incluídos como público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2012). Dentro dessa modalidade, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (PNEEPEI) determinou que a educação especial fosse considerada uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o objetivo de suplementar a formação dos alunos que compõem esse público-alvo, incluindo aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O grande desafio das instituições regulares de ensino envolve o planejamento de ações pedagógicas dentro de um currículo que respeite os interesses e aptidões desses alunos, visando o atendimento de suas necessidades educacionais (PEREIRA, 2014). Nesse contexto, o atendimento educacional especializado (AEE) se caracteriza como um conjunto de atividades que visa atender as especificidades educacionais desse aluno (BRASIL, 2015), com o intuito de oportunizar o oferecimento de atividades que potencializem suas habilidades (FAVERI; HEINZLE, 2019).

Dentro do chamado AEE, as práticas mais comuns envolvem a complementação pedagógica ou suplementação de atividades em contextos regulares de ensino, sendo mais comum, no Brasil, a prática do enriquecimento curricular (PEREIRA, 2014). De acordo com a autora, tal prática envolve a “elaboração de ações planejadas e preparadas para propiciar amplitude de conhecimentos, investigação de temas de interesse e desenvolvimento de habilidades” (p. 381). Além disso, a adequação curricular também se faz necessária visto que tal medida permite

diversificar as áreas ou unidades de conteúdo; selecionar tipos de conteúdo a serem enfatizados; definir objetivos a serem alcançados; ampliar e aprofundar currículos; adequar técnicas e instrumentos didáticos; modificar procedimentos; introduzir atividades alternativas ou complementares às previstas, bem como modificar o nível de complexidade das atividades e ampliar componentes curriculares conforme as necessidades dos alunos” (PEREIRA, 2014, p. 384).

Apesar de previsto em lei, na prática, “o cenário que se observa nas escolas é de um espaço de muitas dúvidas e inseguranças no que diz respeito às estratégias de ação e adaptações no currículo” (FAVERI; HEINZLE, 2019, p. 16). Como resultado, os currículos planejados para salas de aulas comuns, normalmente, não possuem conteúdos desafiadores e complexos suficientes para manter tais estudantes engajados nas tarefas, podendo resultar em falhas no avanço do potencial, em baixo rendimento acadêmico e em problemas de ajustamento social e emocional (YUEN *et al.*, 2016).

Por outro lado, pesquisas têm demonstrado o impacto positivo quando tais alunos estão inseridos em projetos de enriquecimento curricular em sala de aula, bem como, estratégias extracurriculares voltadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais (CAMPOS et al., 2019). Tais atividades permitem que o aluno desenvolva seu potencial de maneira completa, considerando que a forma como aprendem e a maneira como lidam com o conhecimento é diferente de seus pares, requerendo conteúdos desafiadores e complexos (MARTINS; CHACON, 2016; OZCAN; KAYA, 2016). Dessa forma, justifica-se a importância de desenvolvimento de um plano adequado, que envolva um atendimento diferenciado de suas necessidades específicas, assim como o desenvolvimento adequado de seu potencial (SABATELLA, 2008).

Geralmente os planos para estudantes com AH/SD, chamados de Programa Educacional Individualizado (PEI) envolvem atividades que proporcionam enriquecimento e experiências adicionais fornecidas ao estudante, sem transferi-lo para um ano escolar ou níveis mais avançados, procedimento chamado de aceleração (ZANATTA; DUARTE, 2021). Segundo as autoras, o acompanhamento e avaliação da aplicabilidade do PEI devem ser caracterizados como processuais visto que envolvem diferentes etapas.

A primeira delas, denominada de avaliação preliminar, visa a caracterização do aluno com AH/SD e o conhecimento de suas necessidades educativas específicas, tendo em vista o que o aluno já sabe e suas potencialidades. A partir desses dados, a segunda etapa contempla o planejamento e execução do plano de intervenção, o qual envolve os conteúdos educacionais e os objetivos esperados para aquele aluno. É importante ressaltar que essa etapa deve ser acompanhada e avaliada periodicamente, visando sua adequação e a identificação de possíveis ajustes que se fizerem necessários, além do planejamento das etapas posteriores (ZANATTA; DUARTE, 2021). Assim, de acordo com as autoras, “o PEI se caracteriza como um instrumento assertivo, que lança mão de recursos efetivos e diferenciados para o aluno com AH/SD, buscando garantir acesso a um currículo enriquecido, capaz de atender às suas especificidades” (p. 234).

Diante do exposto, o presente trabalho apresenta os resultados da análise de uma proposta de programa educacional individualizado (PEI) elaborado por uma escola para atendimento educacional especializado (AEE) de aluno identificado com altas

habilidades/superdotação (AH/SD) do tipo acadêmica, intelectual e criativa.

## METODOLOGIA

O estudo apresenta os resultados de um Programa Educacional Individualizado (PEI), elaborado para orientar a escola em relação à necessidade de estrutura diferenciada para atendimento às necessidades do aluno com AH/SD. Trata-se de uma criança de 5 anos, matriculada na Educação Infantil, identificada com AH/SD em diversos domínios: acadêmico, intelectual e criativo após extenso processo de avaliação psicológica. A demanda chega ao profissional como uma criança que estava enfrentando dificuldades profundas no ambiente escolar em razão da precocidade que evidencia desde idade muito tenra. Segundo relato dos pais, domina os conteúdos de forma precoce, o que gerou uma forte desmotivação com risco de desencadear prejuízos que impactariam diretamente na saúde mental em uma fase crítica de seu desenvolvimento infantil.

O PEI constitui-se um documento a ser elaborado pelo professor, com a participação da família e de outros profissionais que atendem o aluno. Como parte essencial deve constar uma avaliação detalhada da necessidade educacional específica em questão, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades do referido aluno. Parte-se do princípio de que cada aluno é único e aprende de diferentes maneiras, e o PEI deve respeitar essa natureza individual de cada caso.

No Brasil, embora a legislação não especifique o termo PEI, diversas leis preveem o direito educacional especializado aos alunos da educação especial (OLIVEIRA, 2017). No caso aqui apresentado, a escola elaborou uma proposta, a qual foi submetida para verificação de adequação junto ao psicólogo que avaliou a criança. Dentro da proposta, o profissional analisou, ponto a ponto, as adequações sugeridas pela escola, indicando aqueles que se mostravam adequados ao caso e os que precisavam ser revisados. De modo geral, três tópicos foram tomados como base na análise do PEI: (1) os apontamentos da escola, (2) o perfil de aprendizagem da criança e (3) o desempenho em cada componente curricular ou área de aprendizagem.

No caso dos pontos atenção, o psicólogo elaborou um documento, orientando a escola

para que uma reestruturação e devidas adequações fossem feitas. A linha de raciocínio adotada consistiu em classificar os componentes curriculares por 'blocos' não estruturados convencionalmente, mas observando os indicativos de ajustes que fossem comuns a conjuntos de componentes: (1) Língua Portuguesa, (2) Matemática, (3) História, Geografia e Ciências, (4) Artes, Música, Inglês e Espanhol e (5) Outras Metas. Neste, foram apresentados à escola a necessidade de trabalhar, junto ao aluno, tópicos relativos a questões socioemocionais e executivas, como, por exemplo, aprimorar o foco atencional, promover a compreensão de combinados, assim como enriquecer a inteligência emocional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

É comum, durante a elaboração do PEI, a identificação de propostas que se assemelham ao planejamento já tradicionalmente realizado na escola para todos os alunos. Muitas vezes, notam-se apenas pequenos 'enriquecimentos', mas que não expressam uma relação direta com as lacunas que estão acarretando problemas de ajustes entre as expectativas reais da criança e o que a escola oferece.

Como resultados da análise do PEI, ficou claro esta desconexão em diferentes aspectos. Foram detectadas lacunas em relação às metas que a escola se propunha a alcançar, o que denotaria, de forma mais clara, o acompanhamento sistemático dos avanços contínuos da criança e conseqüente suprimento de suas necessidades individuais ao longo do percurso de aplicação do PEI. Neste aspecto, não se percebeu uma distinção entre o que está sendo direcionado a todos os alunos da turma e a este aluno, em específico, objetivo essencial do PEI.

A ausência de relações interdisciplinares presente de modo transversal no documento denota uma desconexão com características próprias das altas habilidades/superdotação, as quais envolvem uma estrutura de pensamento voltada para questões que exigem interações complexas entre os conteúdos na produção de conhecimento pelo aluno. Um exemplo a ser citado relaciona-se à ausência de ampliação e reflexão, por exemplo, no contexto dos números, visto que as estratégias sugeridas se restringem à execução de tarefas repetitivas de identificação de quantidades enquanto a avaliação

demonstrou que a criança já realiza cálculos de relativa complexidade, avançados para sua série e idade.

Como conclusão da análise, o profissional lista as lacunas deixadas ao longo do documento. Nesse sentido, destacam-se pontos recorrentes e que são indispensáveis, tais como, observar rigorosamente as características do aluno levando em conta seus resultados na avaliação especializada, a necessidade de um programa que proporcione não só o enriquecimento da aprendizagem mas, também, a elaboração de um planejamento que seja adequado ao potencial do aluno, de modo a atender as expectativas reais de desempenho, dadas suas características, interesses evidentes, bem como ações voltadas à construção de vínculos rompidos diante dos desajustes, decorrentes da ausência de identificação e de atendimento adequado, vivenciados ao longo da escolarização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise aqui relatada fica clara a importância do PEI para alunos superdotados, construída de forma específica para aquele perfil de aluno e diferenciado a cada caso. Entretanto, a padronização do ensino, incluindo o público-alvo da educação especial ainda se mostra um problema persistente nas escolas, de modo a desconsiderar as características e necessidades únicas desses alunos.

Desse modo, conclui-se, a partir do relato aqui apresentado, que o processo de formulação de um PEI coerente, deve envolver um trabalho colaborativo que envolve diversos atores, incluindo os professores, a família do aluno e um processo amplo de avaliação psicológica. Somente assim será possível compreender o perfil do aluno e, conseqüentemente, propor ações que visem suas respeitar as particularidades afetivas e emocionais, contribuindo positivamente para a saúde mental e física do aluno a partir do acesso a um ensino íntegro, inclusivo e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação**. Brasília, DF, 2012. Recuperado de:



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



[http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626\\_superdotados\\_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf](http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf). Acesso em 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica no 40, de 15 de julho de 2015. **O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2015. Acesso em 03 mar. 2021.

CAMPOS, C. R.; BASSINELLO, P. Z.; OLIVEIRA, K. S.; NAKANO, T. de C. Avaliação Psicológica e Intervenção: um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e112/ 1–20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39550. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39550>.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e118/1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39198. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198>.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, Papirus, 2014. p. 373-388.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: Problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2008.

ZANATTA, E. M.; DUARTE, A. A. S. O plano de atendimento individualizado (PAI). In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. **Altas habilidades/superdotação**: instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba, CRV, 2021.

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: possibilidades e desafios no acesso e permanência

**Cleuza Rezende Macêdo**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM  
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2022). Pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM (2017); em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo IFTM (2020); Licenciada em Ciências Biológicas - IFTM (2015); em Biomedicina Estética pela Faculdade Futura (2022); Bacharela em Biomedicina pela Universidade de Uberaba- UNIUBE (2008). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências - GEPIC (2020). Membro do Grupo de Pesquisa Educação para as profissões da Saúde - GPEPS (2020). E-mail: [cleo.bio1@hotmail.com](mailto:cleo.bio1@hotmail.com)

**Cinara Aline de Freitas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM  
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pós-graduada em Neuropedagogia e Psicanálise com Ênfase em Educação Especial (2011); em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2020) e pós-graduada em Coaching cognitivo-comportamental. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2008). Analista de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG. Atua como assessora pedagógica junto ao Departamento de Educação Inclusiva. E-mail: [cinaraaline@hotmail.com](mailto:cinaraaline@hotmail.com)

**Luciana Almeida Silva Teixeira**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM  
Professora Associada do Instituto de Ciências da Saúde. Doutorado em Medicina Tropical e Infectologia (UFTM). E-mail: [luciana.teixeira@uftm.edu.br](mailto:luciana.teixeira@uftm.edu.br)

**Resumo:** O presente trabalho investiga o processo de acesso e permanência de estudantes com deficiência no curso de Medicina. Assim, realizamos um resgate histórico das pessoas com deficiência e destacamos cinco fases: exclusão; institucionalização; segregação; integração e fase da inclusão. O objetivo desta pesquisa consiste em buscar, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, um panorama sobre os processos de inclusão vivenciados na universidade e em compreender o processo histórico da educação inclusiva. A metodologia deste estudo ancora-se numa pesquisa qualitativa exploratória e foi desenvolvida a partir da dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), intitulada: “A inclusão no ensino superior: um estudo sobre as necessidades educacionais especiais de estudantes no curso de Medicina”. Tivemos, como base teórica, Mantoan (2003); Capellini e Fonseca (2017); Stainback e Stainback (1999), Glat, Pletsch e Fontes (2007), entre outros. Perpassamos pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI 13. 146/2015, o Programa Incluir desenvolvido pelas Secretarias de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), trouxeram para a pesquisa a perspectiva do direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Os

resultados encontrados apontam que é necessário consolidar as políticas de inclusão. O processo inclusivo pleno não é uma tarefa fácil, é preciso uma estruturação progressiva e uma mudança significativa no universo acadêmico e na concepção que o movimento inclusivo propõe.

**Palavras-chave:** Pessoa com Deficiência, Ensino Superior, Políticas Inclusivas, Acessibilidade, Medicina.

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional das pessoas com deficiência vem se desenvolvendo em esfera global como um fenômeno social complexo, consequência de muita luta, de seus familiares e de movimentos sociais. Ainda assim, são poucos os estudos que se dedicam a essa temática, sobretudo, no Ensino Superior (ES). A universidade contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de estudante, entretanto, hoje, a demanda é outra, temos estudantes bastante diversificados no universo acadêmico. A pesquisa justifica-se na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior exige uma rede de suporte para a permanência e sucesso na formação acadêmica. Para tanto, elencou-se os seguintes objetivos específicos (i) discutir o contexto universitário da UFTM, a partir da perspectiva dos estudantes com deficiência, refletindo sobre o acesso, permanência e organização da universidade para consolidação de propostas inclusivas no curso de Medicina; (ii) compreender as orientações sobre a Inclusão no espaço escolar, partindo da Constituição Brasileira (1988), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 /1996 (LDB) e chegando à Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015; (iii) analisar as pesquisas primárias encontradas no Brasil, nos últimos (10) dez anos.

Ao longo dos últimos anos surgiram leis, ações e programas que visam incluir estudantes com deficiência no ES. Entretanto, a magnitude dos desafios que regem o processo de inclusão exige de toda a comunidade acadêmica o reconhecimento dessa diversidade, do direito à autonomia, da busca constante por transformações nas atitudes preconceituosas e segregacionistas estabelecidos ao longo da história, especialmente, em relação ao tratamento dado a elas e pela busca de seus direitos sociais. É preciso atentar para as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência e não para as dificuldades, para assim construir uma sociedade com menor desigualdade social, preconceitos,

intolerância e desrespeito a diversidade, com ou sem deficiência.

A pesquisa aborda questões referentes ao surgimento e democratização do ES e discute a Política da Educação Inclusiva para o ES. A inclusão, ainda hoje, impõe desafios às instituições de ES que implica em introduzir transformações em suas dinâmicas a partir de três perspectivas: o acesso, a permanência e o egresso. Isso pressupõe uma urgência na formação de recursos humanos, na formação continuada de docentes, na organização de recursos materiais, técnicos e humanos, além de um trabalho didático metodológico no processo de ensino e formação, frente aos aspectos relativos a acessibilidade e suas vertentes, contemporizando condições que permitem o exercício da autonomia e participação desses estudantes no âmbito acadêmico. Uma vez que o histórico das políticas públicas para as pessoas com deficiência no Brasil conta que as iniciativas se deram a partir do século XX e, ainda eram vistas a partir do modelo clínico, não existindo para a pessoa com deficiência um modelo de educação estruturado ao acesso dessas pessoas. Muitos eram enclausurados em asilos, manicômios e outros tipos de instituições estatais (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2011). Perpassando pelas fases da exclusão social; institucionalização; inserção da pessoa com deficiência em escolas comunitárias ou em classes especiais; fase da integração social e por fim, a fase da inclusão. Com o modelo da inclusão tem-se a mudança de concepção sobre a educação das pessoas com deficiência. Esse novo padrão educacional modifica-se a visão de educação existente anteriormente, que segregava os estudantes em instituições especializadas apontando para a direção na perspectiva de uma educação para todos, democrática, de convivência com o outro, pautada nas reivindicações dos movimentos sociais e explicitada nos mais diversos documentos internacionais na perspectiva da inclusão como a Declaração de Salamanca de 1994 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2006, assinados em Nova York em 2007.

Refletindo sobre o ES, na perspectiva da inclusão, os números demonstram, mesmo que incipientes, existe um aumento significativo da entrada de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, apesar de todo o processo histórico de caráter excludente. O que nos leva a pensar sobre as políticas de cotas ou até mesmo se as instituições de ensino superior estariam se democratizando. A partir desse panorama procuramos refletir como está sendo configurado o direito à educação das pessoas com deficiência na UFTM, sobretudo no curso

de Medicina. O acesso de estudantes com deficiência é crescente e há uma necessidade de aprofundar a temática para além do acesso, mas também no sentido de propor uma reflexão sobre o atendimento às especificidades desses estudantes, especialmente, às condições de permanência relacionadas as demandas estabelecidas no ES.

O tema inclusão no ES vai além do acesso, uma vez que os estudantes incluídos, muitas vezes, tornam-se dados estatísticos de ingresso, mas permanecem desprovidos de atenção mesmo diante de sucessivas retenções nas disciplinas (FERRARI; SEKKEL, 2007). O que nos acendem um alerta para a necessidade de investimento institucional nos serviços de cuidado e atenção a esses estudante. Uma vez que, se o ingresso desse estudante foi legitimado por um processo seletivo, ele tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades e limitações (FERRARI; SEKKEL, 2007).

A participação dos estudantes com deficiência, por meio das narrativas, nos possibilitaram observar como ocorrem as construções das políticas inclusivas na UFTM. E, de fato, por meio das falas dos participantes, percebe-se que, esse grupo percorreu um extensivo caminho marcado por inúmeros desafios, e ainda, existem as marcas históricas de um processo extremamente excludente. Isso ocorre porque a isenção do aluno com deficiência neste nível de ensino está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior. Para além disso, podemos afirmar, ainda, que não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso formativo destes estudantes.

## METODOLOGIA

Compreendendo o percurso metodológico como uma forma de organizar a pesquisa, um caminho, como meio, direcionando pelo qual a pesquisa da temática em questão será analisada, utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, em que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas aos estudantes com deficiência do curso de Medicina/UFTM, matriculados nos anos de 2017, 2018 e 2019; observação em cenário de

prática; registro no diário de campo; e o software IRAMUTEQ para análise textual.

Segundo Minayo (2000) a metodologia qualitativa contribui para a compreensão dos processos vivenciados pelos grupos sociais e suas percepções sobre o mundo, sendo a subjetividade arte integrante dos fenômenos sociais. Nesse contexto, o foco de interesse é o olhar dos participantes da pesquisa sobre os fenômenos estudados. Dessa forma, a abordagem utilizada na pesquisa priorizou os aspectos qualitativos com alguns dados quantitativos sobre os dados e percentuais relativos à inclusão no ensino superior.

A metodologia escolhida possibilitou-nos uma melhor compreensão dos aspectos do contexto acadêmico vivenciado pelos estudantes com deficiência, que puderam expressar seus sentimentos, opiniões, conflitos e concepções sobre acessibilidade e inclusão no contexto universitário.

A pesquisa possui caráter exploratório, dado que busca analisar o objeto de estudo e estudar características específicas do grupo utilizando a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação em cenário de prática, e análise dos registros no diário de campo sem a interferência de quem está fazendo a pesquisa. É também um trabalho bibliográfico, uma vez que pode ser feito com base em outras pesquisas científicas, periódicos e bases de dados, definindo o desenvolvimento da pesquisa, das citações e das conclusões.

A utilização de entrevista semiestruturada foi o instrumento mais adequado para ouvir os estudantes, dentro dos objetivos específicos a que se propôs a pesquisa, para que por meio das narrativas dos participantes, eles pudessem manifestar suas percepções sobre o contexto acadêmico vivido na universidade no que tange ao processo de inclusão da pessoa com deficiência no curso de Medicina. O convite aos participantes da pesquisa, foi enviado por e-mail institucional e pessoal, bem como via aplicativo de mensagens instantâneas. Foi estendido a todos os estudantes elegíveis a participarem, e, por meio do esclarecimento presente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). De um total de onze (11) convites enviados a participação na pesquisa, recebemos seis (6) aceites para as entrevistas, e destes (2) dois autorizaram a nossa presença no cenário de prática. Nessa perspectiva, primeiramente foi realizada a entrevista. No momento inicial, aconteceu uma conversa prévia sobre o projeto de pesquisa e foram trocados os contatos. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, em data

e horários convenientes determinados pelos participantes. A escolha do dispositivo se deu por conta da facilidade de promover o diálogo com os participantes da pesquisa, uma vez que todos possuem acesso a essa plataforma digital e sabem usufruir dos seus recursos. Os participantes foram identificados por números seguindo a ordem de produção do material empírico, garantindo, especialmente, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade dos dados. Vale ressaltar que, em razão da pandemia pelo novo coronavírus, com a impossibilidade de encontros presenciais, o uso da tecnologia tornou-se o principal recurso para aproximar as pessoas e realizar as mais diversas atividades.

Para o processamento dos dados utilizou-se do software Iramuteq para a análise textual qualitativa. O software IRAMUTEQ (Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é um programa livre que se ancora no software R, e permite o processamento e análises estatísticas de textos produzidos (CAMARGO; JUSTUS, 2013). O software possibilita análises textuais, como Classificação Hierárquica Descendente, Análise de Similitude e a Nuem de palavras. O IRAMUTEQ possibilita outras análises textuais, como as análises lexicais clássicas, que identificam a quantidade de palavras, a frequência média e o número de hápax (palavras com única frequência) no corpus textual (CAMARGO; JUSTO, 2013). O tratamento dos dados foi realizado para padronização do corpus textual conforme exigências do programa IRaMuTeQ como, por exemplo, a consolidação de todas as postagens em um único texto sinalizado com asterisco (\*\*\*\* P), salvo em arquivo de extensão de texto (txt) e no formato UTF-8. É importante dizer que a análise automática apresenta resultados genéricos, que indicam caminhos a serem explorados e interpretados pelo pesquisador.

Assim, o primeiro passo foi criar uma base de dados com as respostas obtidas para as seis (6) variáveis/seis (6) perguntas; o segundo passo foi usar o Bloco de Notas; o terceiro passo foi “SALVAR” a base a ser analisada (*corpus teste*); o quarto passo foi abrir o software IRAMUTEQ, importar o corpus textual, para a realização do processamento das análises.

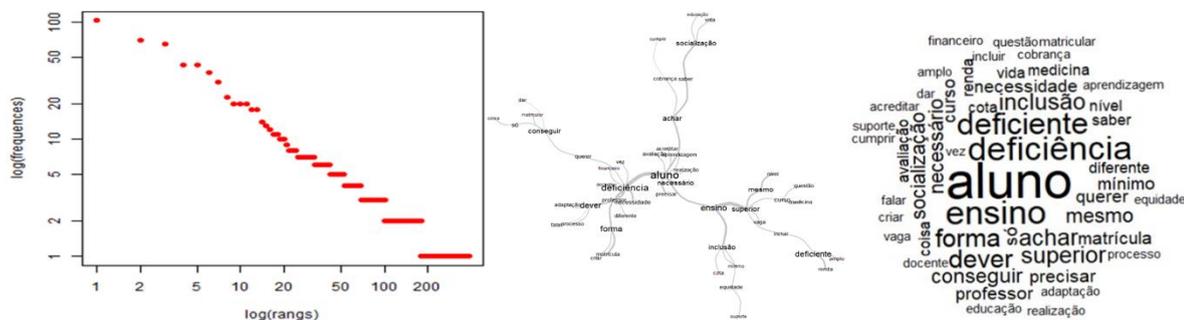
Devido ao distanciamento social, estabelecido pelos protocolos sanitários em razão da pandemia da COVID-19, o estudo observacional em cenário de prática pôde ser realizado apenas no mês de maio de 2022, no corpo de uma disciplina do curso de Medicina. As principais observações sobre o desenrolar de cada entrevista foram anotadas em um Diário

de Campo, que compõem também o cenário das narrativas dos participantes. O mesmo diário foi a base para o registro livre das observações nos campos da prática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos alguns dados obtidos como o desenvolvimento da pesquisa, identificadas, a partir dos dados fornecidos pelo software IRAMUTEQ (Figura 1).

**Figura 1.** Representações gráficas geradas a partir do corpus textual\_1



**Fonte:** Elaborados pela Autora, com base no software IRAMUTEQ, 2021

O “aluno” é o centro de tudo dentro da universidade, e todos os seus agentes devem estar preparados para recebê-los da melhor forma possível. Ainda que o preconceito seja um fator que rodeia o caminho rumo à inclusão, é necessário trabalhar com a diversidade para criar um ambiente de ensino aprendizagem de todos e que seja para todos. As entrevistas nortearam pontos importantes, evidenciando que o “aluno” precisa ter atitude e ser sua própria motivação na busca pela autonomia.

Em suas narrativas, ficou bem explícito que, se o “aluno” não quiser aprender, não se aceitar e não aceitar sua condição, não tem como ninguém fazer por ele e obrigá-lo a ir em busca de seu conhecimento; ele deve ser o agente transformador de sua realidade, e buscar por si só sua rede de apoio. O que nos leva a entender que conhecer o que afeta o seu “aluno” é o primeiro passo para criar estratégias que garantam a sua aprendizagem e formação. aprendizagens de forma a movimentar o desenvolvimento, o que é um desafio constante.

Os princípios da inclusão não são negociáveis. As atitudes sim, são passíveis de mudança. Esse é o desafio. Torna-se necessário o envolvimento de todos no âmbito interno

das Instituições de ensino, no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores de cursos, técnicos e estudantes precisam agir coletivamente nesse processo. Por outro lado, torna-se indispensável que esse coletivo dê continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à construção de estratégias de ensino inclusivas. O trabalho desses profissionais da educação deve ser feito de forma coletiva e estar entrelaçado com políticas públicas e sociais que equiparem as oportunidades de aprendizagem sem qualquer tipo de discriminação, para que o estudante demonstre seu potencial para além da sua deficiência.

Como avançar em busca da boa universidade, da instituição que ensina e ao mesmo tempo favorece a aprendizagem, levando em conta as atitudes que se pode tomar, para que estas façam a diferença na vida dos estudantes em formação? Toda reflexão causa uma reação perceptiva de que algo deve ser feito, resultando em mudanças, especialmente quando se trata da formação e do desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências no contexto universitário.

Apresentamos, também, alguns dados obtidos como o desenvolvimento da pesquisa, identificadas, por meio das percepções dos participantes da pesquisa sobre seus processos de inclusão na UFTM.

**Primeiro, o acesso:** Algumas das narrativas fogem da questão do acesso e migram para questões sociais, demonstrando que o problema não está diretamente ligado à acessibilidade, depara-se na realidade social do estudante ser “diferente”. Por esse ângulo, questiona-se: “Se não refletirmos sobre as questões sociais envoltas nesses estudantes, podemos cair naquele viés clássico, por que existem cotas? As cotas não deveriam ser sociais?”. Dentro da esfera legal, não faltam leis, decretos e portarias que falem a respeito dos requisitos de acessibilidade. A Portaria 3284/03 do MEC determina para fins de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos, requisitos de acessibilidade, e enfatiza a eliminação de barreiras arquitetônicas, recursos de ensino e aprendizagem, mobiliários adequados, entre outros. Sobre essa questão, os participantes da pesquisa, enfatizam que o ato da matrícula no curso de Medicina, por si só, não garante a sua permanência com qualidade de formação; e, sobre os problemas estruturais relatam que acessibilidade é um requisito fundamental para que eles possam frequentar os mais diversos

ambientes acadêmicos. Nesse contexto, é justamente, a acessibilidade que proporciona para a PcD a participação nos diferentes espaços, e garantem o acesso adequado às tecnologias assistivas, acesso a comunicação e ao conhecimento. As narrativas dos participantes nos permite perceber que a UFTM não possui iniciativas para uma melhor acessibilidade em relação ao deslocamento e utilização desses espaços. Apesar disso, o que os estudantes vivenciam no cotidiano, demonstra que o ambiente ainda não proporciona autonomia às pessoas com deficiência. Com a fala dos participantes, percebe-se que existem barreiras que vão para além das arquitetônicas, acompanhamento individualizado, adaptações curriculares, adequações no corpo docente, treinamento dos professores, criação de um auxílio financeiro destinado a custeio de transporte e/ou disponibilização de um veículo para transporte das PcD, entre outras.

Compreendemos que acessibilidade não pode ser vista somente pelo ponto de vista da arquitetura, é preciso ter uma visão mais ampla englobando eliminação de barreiras pedagógicas, sobretudo, atitudinais. Nesse sentido, acessibilidade é um eixo da inclusão, pensando que todos os espaços deveriam ser construídos para utilização de qualquer pessoa e ambientes em que todos possam estar e conviver sem segregação.

**Segundo, a inclusão:** nas narrativas dos participantes, as dificuldades relativas à permanência e conclusão do curso, foram frequentes. Pensar em ambientes inclusivos sem considerar diversidade acadêmica é o mesmo que desconsiderar a presença deles no espaço universitário. A deficiência deve ser percebida como mais uma manifestação da diversidade “todos são únicos e, têm características individuais e distintas”. O que nos leva a questionar: os excluídos, antes segregados, entraram, mas estão dentro? Estão incluídos em quais condições de ensino? Alguns aspectos evidenciados nas narrativas dos estudantes demonstram que existe o anseio em ter uma maior participação na universidade de modo a serem vistos, ouvidos e compreendidos pelas suas capacidades para além das limitações que apresentam.

Vale destacar que, caso essa leitura não seja feita, corremos o risco de cair em uma armadilha de endossar discursos meritocráticos e capacitistas. Dizer que alguém é um exemplo de superação apenas por causa da deficiência é reduzir sua trajetória. É ser capacitista. Tais diferenças, de acordo com o modelo social de deficiência, não consideram

as PcD como incapazes, mas sim como pessoas que devem ser reconhecidas em suas particularidades, individualidades com possibilidades de aprendizagem que por meio de práticas pedagógicas em condições adequadas eliminem barreiras que tendem a excluir esses estudantes das diversas atividades do cotidiano universitário.

Apesar das contradições presentes nas práticas sociais que dificultam e/ou impedem a inclusão universitária, percebe-se como é necessário ter mais do que publicações, leis e decretos para que a política inclusiva seja uma experiência de vida, é importante avaliar continuamente o que já foi construído no sentido de ampliarmos e criarmos pontes de diálogo com quem utiliza constantemente os serviços propostos pela universidade. Deixar de vê-las pelo ângulo da incapacidade e/ou das limitações, enxergá-las sob o aspecto das possibilidades e competências, melhores alternativas surgirão para ao desempenho de diferentes habilidades bem como ressaltar a importância da inclusão desses estudantes que ao longo do tempo foram postos à margem da sociedade.

**Terceiro, o preconceito e a discriminação:** o processo inclusivo não é fácil, ora apresenta-se cheio de avanços, ora de recuos, ainda nesse período histórico, ainda, há necessidade de se pensar que tudo que foge de um padrão de normalização encontra a barreira do preconceito. Discutir a diversidade é extremamente necessário nesses tempos, é exercitar a tolerância, a cidadania, a alteridade e a empatia, além de promover a diminuição do constrangimento, da discriminação e do preconceito. No ambiente acadêmico, é perceptível a convivência com a diversidade em todos os seus aspectos, sejam diferenças étnicas, culturais, religiosas, de identidade de gênero, que, historicamente passaram por situações de segregação e preconceito. Assim sendo, percebe-se uma heterogeneidade presente e, faz-se necessário priorizar o reconhecimento da dimensão humana das pessoas ultrapassando estigmas produzidos em função de características físicas, sensoriais e intelectuais. Nas narrativas dos participantes aparece uma visão assistencialista, uma visão de que o outro não é capaz, por meio de argumentos e/ou olhares que inferiorizam.

Em suas falas demonstraram que muitos argumentos que são colocados para eles ou para os outros, demonstram um certo estranhamento em relação às pessoas com deficiência. O convívio com PcD é uma novidade para muitas pessoas e o novo traz insegurança, mas, para compreender quem ela é, como tratá-la, ajudá-la e interagir com ela, conheça-a! Rompa

com o estranhamento, observe o que ela diz sobre a própria realidade e como essas informações se materializam na vida dela. Atitudes preconceituosas promovem segregação e esta não é uma ação favorável e nem bem-vinda à inclusão.

**Quarto, a invisibilidade e a solidão:** como vimos, anteriormente, o preconceito, a diferença é negada muitas vezes por falta de compreensão e percepção, podendo culminar no isolamento dessas pessoas, simplesmente, por suas características. O isolamento pode promover a invisibilidade, solidão, silenciamento e obscuridade desses estudantes, explicitando, de certa forma, que as barreiras atitudinais dificultam, sobremaneira, o desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência. Uma vez, isolados, a margem do grupo, pela deficiência e/ou diferença, se não usufruem das atividades proporcionadas no contexto universitário de maneira que tenham experiências formativas, como vão ampliar a consciência para uma formação que tenha reflexão crítica e emancipatória em seu processo formativo? Vale ressaltar, também, que o processo de escuta e de observação atenta sobre esses percursos, valoriza as histórias de vida singulares dos participantes da pesquisa.

E por fim, **rede de apoio:** nas narrativas dos participantes da pesquisa, os sentimentos de cooperação e de amizade, a colaboração por parte dos colegas, coordenador do curso, de alguns professores e, especialmente, dos familiares se tornaram elementos facilitadores no processo inclusivo.

Aliado a isso, pensando o processo de adaptação dos estudantes a vida universitária, especialmente, a determinação do desempenho, dentro de um curso rígido, como o de Medicina, estão conectados aos efeitos de suas características individuais, sua capacidade de lidar com as inúmeras demandas, carga horária teórica extensa e práticas, maiores ainda, e a interação que estabelecem com as redes de apoio encontradas nesse percurso acadêmico. Informação esta, que novamente, nos alerta sobre a importância da disponibilidade de uma rede de apoio institucional ampla, por entendermos que esse elo cíclico reflete diretamente os condicionantes que propiciam o suporte básico para que o exercício das aprendizagens possa se desenvolver de maneira exitosa e fluida. As relações sociais se estabelecem a partir da convivência com o outro.

A história das pessoas com deficiência conta que por muito tempo essa convivência foi restrita ao ambiente familiar, asilos, manicômios, instituições especializadas, escolas

especiais com pouco contato com outros espaços de socialização. Assim, o processo inclusivo, resulta dessa longa trajetória histórica que foi construída por todos ao longo dos anos, marcado pela segregação, discriminação e até morte. Como aceitar o outro sem estabelecer laços, sem conviver, sem compartilhar conhecimentos, emoções e sem relacionamento?

Percebe-se na narrativa dos participantes da pesquisa que o relacionamento com o outro quando apresentam características de respeito, sem resistências na aceitação, de cooperação, quando professores procuram trabalhar de forma consciente, e existe a proposta do diálogo, da colaboração, os obstáculos cotidianos tendem a ser superados. É importante que ações sejam planejadas de acordo com a contribuição, história de vida e força de identidade desses grupos sociais minoritários, com vistas a alcançar a formação da consciência inclusiva na universidade.

Por fim, das narrativas dos estudantes participantes da pesquisa emergiram diversas contribuições e propostas para uma universidade inclusiva. Críticas contra situações de falta de acessibilidade dos mais diferentes aspectos que vivenciam no cotidiano e também situações positivas que foram colocadas como elementos facilitadores para a permanência e egresso exitoso na universidade.

E é possível vislumbrarmos que práticas democráticas, conforme declaram os participantes, venham a contribuir para a permanência deles na universidade e para o enfrentamento das dificuldades existentes em uma sociedade contraditória. Visto que, a mesma sociedade que inclui pela igualdade, exclui pelas diferenças. Em seu percurso acadêmico e formativo, estudantes com deficiência apresentam muitas especificidades e requerem profissionais engajados no objetivo de proporcionar-lhes um processo formativo construtivo que destaque a importância para teorias e práticas que valorizem a diversidade, cooperação e solidariedade.

Algumas resistências precisam ser quebradas sejam elas atitudinais, físicas, administrativas, entre outras. Uma realidade desigual necessita de ações que permitam transformar a realidade promovendo reformas estruturais e pedagógicas. Aspectos que não promovem acessibilidade produzem um ambiente hostil que desmotivam muitos estudantes em sua permanência nos cursos. Por outro lado, aspectos como amizade, respeito, rede de

apoio, aparecem nas entrevistas não só no plano ideológico, de defesa e/ou de posição que se pretende alcançar, mas sim em situações práticas que contribuem para humanização. A universidade não pode estar indiferente às diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, temos uma vasta e abrangente legislação que estabelece orientações e diretrizes para estruturar uma educação que se pretende acolher a diversidade dos estudantes no ambiente universitário. A presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior faz a universidade refletir sobre suas estruturas na medida em que estes demonstrem que demandam de novas estruturas físicas e pedagógicas para que sejam reduzidas as barreiras arquitetônicas e atitudinais que, ainda hoje, são grandes entraves e inibem o acesso ao conhecimento.

Entre tantas dificuldades podemos constatar a falta de preparo dos professores, bem como a falta de infraestrutura das nossas universidades. Os professores, na sua maioria, não foram preparados para lidar com a diversidade, com as especificidades de cada estudante, assim como também as universidades não passaram por um processo de reestruturação. Neste contexto universitário, os professores precisam construir novos saberes, adotar novas práticas, buscar ajuda nas redes colaborativas, procurar informações, e acima de tudo, precisam ter interesse em proporcionar aos estudantes uma formação que promova o efetivo aprendizado. Vale ressaltar, a importância do reconhecimento e respeito às diferenças para que desenvolvam suas práticas no caminho de programas inclusivos. Apesar disso, é incompreensível que em suas ações no cotidiano, a práxis docente que trabalha para formar profissionais, não utilize dos recursos existentes, na busca de conhecer outras formas de ensinar e avaliar e, principalmente, de formação para o desenvolvimento e melhoria da sua própria prática. Muitas vezes, basta ouvir o estudante que ele mesmo indicará propostas e caminhos mais adequados a suas aprendizagens como foram explicitadas em suas narrativas nas entrevistas realizadas.

As políticas públicas, podem com certeza criar espaços, promover projetos, assegurar direitos e deveres. Porém isso por si só, não é suficiente para se garantir uma inclusão

verdadeira. Apenas as leis não dão conta do processo de inclusão, além delas, é preciso que haja condições e recursos humanos, pedagógicos e físicos para que o que é proposto nas leis seja aplicado na realidade, com resultados realmente significativos. Faz-se necessário considerar que nem um órgão sozinho dentro da universidade possui condições de abraçar tamanha complexidade. Acreditamos que o Núcleo de Acessibilidade deve ser um órgão articulador da política de inclusão, com suas metas, ações e, toda comunidade acadêmica bem articuladas nas discussões e possíveis ações de acessibilidade. E, para que tudo isso possa realmente se efetivar, urge fundamentalmente uma mudança de mentalidade.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, um panorama sobre os processos de inclusão vivenciados no curso de Medicina da UFTM e em compreender o processo histórico da educação inclusiva, procurando destacar os entraves, possibilidades e avanços neste processo na perspectiva dos estudantes.

O debate sobre essa temática não é linear, existem contradições e possibilidades, aspectos positivos e negativos que fazem da subjetividade dos estudantes ao estabelecerem relações sociais e que fazem parte da construção por uma universidade acessível. Os dados obtidos por meio das narrativas dos participantes revelaram que para uma efetiva inclusão, é necessário o diálogo e a conscientização de toda comunidade acadêmica sobre a existência de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, sobretudo, atitudinais, sobre a existência das diferenças em prol de um universo acadêmico que promova medidas que auxiliem no processo inclusivo.

À vista disso, espera-se contribuir com a promoção de reflexões sobre a temática na qual considere um olhar de igualdade e reconhecimento dos direitos de uma multiplicidade de culturas que convivem em sociedade; uma escuta sensível ao ouvir o outro; que considere o diferente e amplie a aprendizagem, ocupe o espaço e, que denuncie os processos de exclusão dos incluídos e que novos estudos caminhem para a construção de novos conhecimentos e novas práticas, proporcionando a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Assim, essa pesquisa, não se encerra em respostas, mantém o espaço aberto ao novo, para novas questões e, um caminho aberto as possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior (MEC/SECADI/SESU). **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na educação superior**. 2013.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4ª edição. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107–127, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 16 set. 2020.
- FERRARI, Marian A. L. Dias. SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 27 (4). Dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### A inclusão de alunos com deficiência: um olhar sobre o filme “Como estrelas na Terra”

**Rafael Silva Guilherme**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
Doutorando em Psicologia pela UFES (2019). Mestre em Psicologia pela PUC Minas (2017). Graduado em Letras Português pela UFLA (2021). Graduado em Serviço Social PUC Minas (2013). Graduado em Comunicação Assistiva Libras/BRAILLE- PUC Minas (2008). Docente efetivo da Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares. Professor de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Tradutor Intérprete certificado pela UFSC/MEC. Atua como formador de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais. Possui experiência nas áreas de Educação de Surdos; atendimento às pessoas surdas e Acolhimento Institucional e Familiar para Crianças e Adolescentes. E-mail: [rafaelsguilherme@gmail.com](mailto:rafaelsguilherme@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo discutir sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência relacionando ao filme indiano Como Estrelas na Terra. Neste sentido, pretendemos apresentar uma breve discussão sobre a temática da pessoa com deficiência, em especial no contexto educacional. Em seguida é apresentada e realizada uma breve discussão sobre o filme Como Estrelas na Terra que trata sobre a temática da dislexia. O processo metodológico foi uma pesquisa qualitativa bibliográfica através de banco de dados de artigos científicos, dissertação de mestrado e tese de doutorado. Os resultados da análise possibilitaram uma maior compreensão acerca do que se tem discutido sobre a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

**Palavras-chave:** Inclusão, Deficiência, Educação, Filme Como Estrelas na Terra.

## INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade está vivendo um amplo movimento político para que pessoas com deficiência sejam incluídas na vida social cotidiana, para que assim possam ter a oportunidade de desenvolver seus potenciais. Estão cada vez mais presentes em escolas regulares como o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 em seu art 58º:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p.23)

Este movimento de inclusão teve seu marco mundial mais importante em 1994, na

“Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, que foi a Declaração de Salamanca, um importante instrumento para difundir a filosofia inclusiva. Teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em inúmeros países, inclusive no Brasil. A inclusão social passa a ser defendida mundialmente como uma proposta de aplicação prática, implicando um processo onde pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade passam a integrá-la, através de uma parceria com a mesma, visando equiparar as oportunidades, construindo uma sociedade democrática, onde todos se sintam cidadãos, a diversidade seja respeitada, e as diferenças sejam reconhecidas e aceitas (MENDES, 2006).

[...] estudar uma sociedade e, neste caso, a brasileira, mais especificamente um de seus grupos, torna-se um grande desafio à medida que ela possui valores culturais que se expressam no modo pelo qual ela se organiza. Estes valores refletem uma imagem do e no pensamento dos homens. Uma das principais características dos valores é a de poderem ser expressos na forma de adjetivos. Sendo assim, o termo “deficiente” é um adjetivo que, como tal, adquire valor cultural de acordo com as regras, padrões e normas estabelecidas nas relações sociais, constituindo uma categoria capaz de agrupar, numa identidade comum, diferentes tipos de pessoas. (Baptista, 2009, p.23).

A pessoa com deficiência inserida na sociedade, na maioria das vezes, é sujeita a discriminação, pelo fato de ter algum tipo de deficiência, por não ter qualificação ou por não se enquadrar nos “padrões ditos normais” da sociedade. O preconceito para com essas pessoas, além de estar enraizado na história da humanidade, ainda se faz presente na atualidade e, conseqüentemente, no âmbito do trabalho, manifestando-se por meio de situações constrangedoras e comportamentos segregatórios, gerando, ou reafirmando sentimentos de incapacidade das pessoas com deficiência.

O decreto n.º 3.956 (BRASIL, 2001), que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas de Deficiência, preconiza que:

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001).

Esse decreto possui grande influência na educação, fazendo com que não haja barreiras que impeçam a inserção de alunos deficientes nas instituições de ensino. Mantoan (1997) ressalta que a educação inclusiva como a capacidade de entender, aceitar as diferenças e ter o privilégio de conviver e compartilhar, acolhendo todas as pessoas, sem exceção.

Portanto, este estudo pretende discutir sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência relacionando ao filme indiano *Como Estrelas na Terra*.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo. O primeiro momento da elaboração desta pesquisa foi sistemático, escolha do tema para pesquisa, realização de pesquisa bibliográfica que envolveu material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, dissertações de mestrados e teses de doutorado disponibilizados no portal do CAFÉ da CAPES, no Google Acadêmico e na Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. A temática desenvolvida foi sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência e relacioná-la ao filme *Como Estrelas na Terra*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O filme *Como Estrelas da Terra* conta a história de um garoto de 9 anos chamado Ishaan que tem dislexia e que estuda em uma escola de Ensino Regular, que por não entenderem sua deficiência em questão é reprovado por várias vezes, sendo-o obrigado a repetir de ano.

Seus pais por não compreenderem a deficiência de seu filho e por achar que tal comportamento deve-se a indisciplina, o mesmo decide transferir o filho para uma instituição escolar de longa permanência, popularmente conhecida como internato. Diante disto, é importante ressaltar que a família desempenha um papel fundamental na vida do homem, pois é nela que ele se desenvolve inicialmente. Estando ele inserido por nascimento ou adoção,

através das experiências vivenciadas neste meio, seu caráter e personalidade começam a se formar (MALUF, 2010).

Tal transferência deixa a criança desmotivada, desinteressada em aprender e com saudades de sua família (principalmente de sua mãe e irmão). O internato tinha como premissa “disciplinar os cavalos selvagens”, e assim como na escola em que Ishaan estudada, os professores usavam métodos tradicionais de aprendizado, descaracterizando a deficiência do aluno.

Diante disto, podemos ressaltar que de acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 205 diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, no artigo 53 diz que a criança e o adolescente têm o direito à educação em acesso a escola pública e gratuita. Diante disto, é possível compreender o direito legal a uma educação pública e gratuita de qualidade, ao qual a função social de uma escola, em especial a escola pública, perpassa pelo desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, que tem o intuito de capacitá-lo para se tornar um cidadão ativo participativo e crítico na sociedade em que vive, levando em consideração o sujeito (aluno) e suas questões (sociais, familiares, de renda, psicológica e dentre outra).

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, ideais, crenças e valores. Tem o importante papel de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, no que diz respeito a aquisição de saberes culturalmente organizados em áreas distintas de conhecimento e além disso deve buscar formar um cidadão crítico, capaz de transformar a realidade que o circunda contribuindo para construir um mundo mais equitativo. A escolarização dos indivíduos tem começado cada vez mais cedo e finalizado cada vez mais tarde. (POLONIA; DESSEN, 2005)

Família e escola apresentam ações educativas distintas, porém complementares. Quando existe um bom relacionamento entre estas duas instituições criam-se condições para maximizar um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança. Assim é desejável que pais e professores sejam estimulados a conviverem, buscando estratégias conjuntas, que resultará em novas opções de ajuda mútua. (POLONIA; DESSEN, 2005)

O desenrolar da trama, acontece quando surge um professor substituto de artes que

detecta a dislexia da criança e utiliza métodos inovadores e possíveis, no qual Ishaan vai aprendendo e conseguindo ser alfabetizado. A relação entre eles era de confiança e afeto, uma vez que o professor transmitia seus conhecimentos intelectuais através da arte e do lúdico auxiliando no processo de aprendizagem. Com isto Ishaan conseguiu ser aprovado na segunda série, deixando-o à condição de disléxico e sendo um caso de superação no internato. O educador consegue mobilizar a escolar a respeito da diversidade existente em sala de aula mostrando que é possível o aprendizado na diversidade.

Contudo, o filme nos mostra a dificuldade da não compreensão no processo de aprendizagem que uma pessoa com dislexia sofre e por passar por uma invisibilidade, muitos não excluídos e também estigmatizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se compreender mais profundamente sobre a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência que é um importante tema da atualidade que deve ser tratado com atenção. No referencial teórico, buscamos elementos que sustentassem a nossa proposta de pesquisa. Para entender a complexidade deste tema, construímos uma espinha dorsal através de diversas temáticas e propusemos estudar vários autores para sustentar teoricamente o que estávamos propondo.

Foi possível discutir sobre a problemática da deficiência, em que podemos compreender através dos autores uma grande mudança do olhar da sociedade para com as pessoas com deficiência. Compreendemos que a pessoa com deficiência vai conquistando o seu espaço e seu direito perante a sociedade e com isso o conceito de deficiência vai sendo alterado.

As pessoas com deficiência vêm conquistando o seu espaço e reconhecimento perante a sociedade e a escola que é um dos fatores de inclusão deve-se atentar-se na garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

O filme a filme indiano “como estrelas na terra” conta a história de um menino Ishaan que tem uma dislexia, sendo-o incompreendido, sofrendo bullying pela família e pela escola e que após ser diagnosticado pelo seu professor, sua vida toma um novo rumo com este

empenho deste professor.

Diante disto, é possível compreender e refletir sobre a importância de um olhar diferenciado que cabe a nós enquanto cidadão e profissional ter diante de um determinado fenômeno. O professor salvou a vida de Ishaan no momento em que viu nele o diferente, nós, enquanto agente transformador da educação temos que levantar a bandeira da educação de qualidade a toda uma diversidade que tem o direito de ser visto e respeitado. Contudo, com esta pesquisa, reflito o quanto o nosso papel é importante e quanto fazemos a diferença na vida de alguém: basta apenas olhar para o outro e ver o outro.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 8 out. 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833.
- KHAN, Aamir. **Como Estrelas na Terra** (2h 42min. 25s). Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2021
- MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. **Novas modalidades de família na pós-modernidade**. Tese de Doutorado – Faculdade de Direito da USP, São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-31012011-154418/en.php>>. Acesso em 20 de abril. 2021.
- MANTOAN, M.T.E. **A formação de professores no âmbito da integração escolar**. Revista Integração. 7, 1997.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p.387-405, set/dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 20 de abril. 2021.
- POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: Relações família-escola**. Psicologia Escolar e Educacional, Brasília, v. 9, n. 2, p.303-312, 2005. Disponível em:



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012).

Acesso em: 20 de abril. 2021.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, N° 3, 2022. Página 48 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do*  
*Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar*  
*(GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas*  
*Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### Práticas de inclusão escolar diante da perspectiva do DUA em crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista)

**Amanda Maria de Sousa**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Barros Araújo,  
Picos-PI. E-mail: [amandamaria@aluno.uespi.br](mailto:amandamaria@aluno.uespi.br)

**Larissa Maria Ribeiro Leal**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Barros Araújo,  
Picos-PI. E-mail: [larissaleal@aluno.uespi.br](mailto:larissaleal@aluno.uespi.br)

**Érica da Silva Batista**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, Campus Professor Barros Araújo, Picos-PI  
Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Barros Araújo,  
Picos-PI. E-mail: [ericabatista@aluno.uespi.br](mailto:ericabatista@aluno.uespi.br)

**Resumo:** O presente trabalho propõe discorrer sobre a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ressaltando a importância da ferramenta do DUA (Desenho Universal da Aprendizagem), como meio de intervenção e cooperação na ação inclusiva em crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista), na sala de aula comum. Sendo assim, tendo como objetivo, utilizar de práticas pedagógicas acessíveis que incluam e colaborem no desenvolvimento do educando. Propondo uma observação diante da aplicação do DUA em crianças com autismo, utilizando de estratégias que atinjam a todos de forma acessível e igualitária. Tendo em vista, que o sucesso da aprendizagem dos alunos da educação especial, requer mudanças através do aperfeiçoamento da prática docente. O Desenho Universal da Aprendizagem vem proporcionar acessibilidade e recursos que facilitem no aprimoramento dos conhecimentos do aluno autista. Como metodologia, buscou-se adentrar a uma pesquisa, com análise perante a ideia de alguns autores, sendo eles: Santos(2008); Cast (2013); Heredero (2010); Nelson (2014), que tratam de abordagens referentes ao instrumento do DUA como ferramenta essencial para a prática pedagógica ao ser trabalhada de forma inclusiva. Diante do que foi analisado, espera-se resultados satisfatórios que as escolas busquem utilizar de meios estratégicos de acessibilidade, a frente da ideia do que se tange o DUA na perspectiva inclusiva, tendo como objetivo o de incluir a todos.

**Palavras-chave:** Educação especial, Desenho Universal da Aprendizagem, Inclusão, Autismo, Acessibilidade.

## INTRODUÇÃO

O autismo é definido como um transtorno que ocasiona problemas no desenvolvimento,

sendo um distúrbio neurológico que apresenta seus primeiros sinais na infância. A criança diagnosticada com TEA (Transtorno do Espectro autista) tem grandes chances de apresentarem um comprometimento em relação aos aspectos de socialização e comunicação, levando em alguns casos ao isolamento, as alterações na fala, nos movimentos antecipatórios, na resistência a mudança de rotina e na limitação de algumas tarefas espontâneas.

O TEA, apresenta-se em graus diversificados, sendo desde os mais leves (ao apresentar a fala, são capazes de realizar algumas atividades de maneira individualizada e apresentam boa interação e comunicação socialmente) aos mais severos (que não desenvolvem a fala e não demonstra nenhum interesse ao social). O transtorno não apresenta uma causalidade definida, sendo dessa forma, um grande desafio diário tanto para a família, quanto para a criança autista.

Quando a família descobre o autismo é importante ter um acompanhamento com um profissional especializado, seja psiquiatra ou neuropediatra, contribuindo para a evolução da criança principalmente quando o diagnóstico ocorre de maneira precoce, assim, o tratamento pode ser bem elaborado e possivelmente colaborar com o desenvolvimento da criança desde os seus primeiros anos de vida.

Assim, tendo como objetivo, a necessidade de parceria entre família e escola que se faz essencial nesse processo, com a finalidade de maximizar os esforços e oferecer demandas de apoio tanto a criança autista, como a família, e assim, enaltecer a importância da inclusão. Sem o desenvolvimento dessa relação de "parceria" família e escola, não há bons progressos envolvendo até mesmo o desenvolvimento do educando que possui TEA, deste modo, com a colaboração de todos os membros da família e da instituição educacional, os objetivos serão alcançados, promovendo assim, o nível e a qualidade do envolvimento necessário para assegurar ganhos educacionais possíveis para este aluno. Santos (2008), afirma:

A escola tem papel primordial na análise da investigação diagnóstica, já que é o primeiro contato de interação social da criança separada de seus familiares. Ambiente este que a criança vai ter maior dificuldade de adaptação às regras sociais - o que se torna um obstáculo maior para um autista.

Sendo a família a primeira instituição social que vai participar da vida da criança, transmitindo todos os valores, crenças e costumes. Quando a família reconhece todos os direitos e os devidos cuidados, o cotidiano e o progresso dessa criança será atingível, facilitando a sua autonomia e independência.

O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2013)

O DUA, sendo instrumento essencial para esse processo de inclusão escolar, agrega ao aluno autista atividades que facilitem a sua interação social e comunicação, já que o Desenho Universal da Aprendizagem se trata de uma prática decorrente do objetivo do professor em atingir a todos.

Neste sentido, justifica-se que a educação é conforme aborda a Constituição um direito de todos, no entanto no que diz respeito a garantir uma educação inclusiva de qualidade são grandes os desafios encontrados, pois, infelizmente não são todas as instituições que por exemplo asseguram uma educação inclusiva para alunos com o TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Independente das escolhas da equipe escolar por práticas pedagógicas e estratégias adotadas para o ensino de todos, a primeira ação dentro de uma escola inclusiva é construir o Projeto Político Pedagógico "como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais" (HEREDERO, 2010, p. 194).

Refletindo na concepção do DUA como prática e pensando nos educandos com autismo, os desafios encontrados para agrega-lo na sala de aula são diversos, pois, para utilizar dessa ferramenta é necessário pensar em ações que envolva todos os alunos incluindo os que são público alvo da educação especial. Nota-se, que dentre as dificuldades encontradas para incluir esse instrumento na sala de aula com alunos autistas é que muitos professores encontram obstáculos no momento de desenvolver tais atividades que envolva a todos os alunos sem fazer adaptações para alguns, por vezes, o aluno por apresentar um comportamento agitado não conseguem ficar por muito tempo próximos dos outros alunos e com isso torna-se difícil aplicar o desenho universal da aprendizagem na sala de aula.

## METODOLOGIA

Tendo em vista da necessidade da ampla visualização relacionada a inclusão escolar. O trabalho em pauta foi baseado perante a análise de autores que colaboram com a perspectiva de como ocorrem as práticas pedagógicas, direcionado a crianças com TEA, nas salas de aula regular e a importância da utilização da ferramenta do DUA como meio de progredir e intensificar a inclusão escolar. Com a aplicação do DUA, o aluno que possui TEA consegue se desenvolver de forma gradativa e igualitária, através de atividades e ações que são trabalhadas em conjunto, tendo como objetivo favorecer o conhecimento de todos.

A criança que possui autismo enfrenta vários desafios diariamente, sendo um deles, a dificuldade na comunicação e socialização. Vemos que algumas crianças com TEA, tem um prazer desejoso por algo, como brinquedos, músicas ou personagens. Desta forma, o DUA, instrumento essencial neste processo, sendo intensificado na prática pedagógica, contribui com que a criança autista se relacione utilizando destes meios, a ponto que as atividades sejam vistas e exploradas de forma a fomentar o interesse da criança em participar, sendo um estímulo para que o aluno interaja e se comunique de maneira gradual.

## RESULTADOS

Com a análise exposta, se faz evidente que a prática docente necessita ser bem avaliada, a ponto de distinguir que fatores e que meios utilizar para melhor promover o aprendizado e o desenvolvimento dos educandos, sendo essa ação, resultado do andamento e da progressão da turma. Como aborda Nelson (2014) “Cada indivíduo é único, e conseqüentemente, isso nos remete para os estilos e ritmos de aprendizagem e modos singulares de aprender em cada indivíduo”. Assim, espera-se que o DUA sendo utilizado na sala de aula regular, ofereça ao docente uma coleta de dados referente a cada aluno. Assim como, favoreça e intensifique a interação de todos, além de contribuir com a troca de conhecimentos como um todo. Contribuindo, especificamente com a progressividade da inclusão escolar na perspectiva da educação especial, além de fortificar o estímulo de comunicação e socialização a crianças com TEA. Com isso, com base na ideia da autora

Zerbato(2018), enaltece que “ O DUA, se insere como meio articulador para que haja a inclusão dentro das escolas, tendo como princípio a execução de atividades, utilizando de recursos acessíveis que contribuem com o aprendizado de todos os alunos”.

## DISCUSSÃO

Como elemento essencial e indispensável para se pensar em uma educação de qualidade, a prática docente necessita ser qualificada. Desta forma, é importante que todos os docentes como mediadores do ensino estejam em busca de mais conhecimentos para melhor agregar e enriquecer sua atuação, especificamente ao se trabalhar com o público alvo da educação especial. Ser um professor que busque planejar, executar e também avaliar para assim melhor intervir. Além de buscar repensar sua prática através de uma auto avaliação, para que assim, haja dinamicidade no processo de ensino e aprendizagem, havendo uma troca enriquecedora de conhecimentos entre professor e aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações expostas, é visto que a inclusão escolar ocorre através de uma prática pedagógica bem planejada, tendo o docente como um dos principais responsáveis por este processo, inclusive quando o mesmo tem em sua sala de aula alunos com TEA, que necessitam de uma atenção individualizada e de um apoio para o progresso do seu desenvolvimento formativo. O DUA busca intensificar a inclusão como sendo não um direito, mas um dever de todos, tendo como principal objetivo, utilizar de estratégias e recursos que inclua a todos.

Neste sentido, nota-se que alguns docentes sentem dificuldades em aplicar o DUA em sala de aula, em que muitas vezes pode ser ocasionada pela falta de planejamento, estudo referente a educação especial, e até mesmo recursos que muitas vezes são escassos das salas de aula de ensino regular das instituições públicas, assim, havendo uma barreira no processo inclusivo.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



## REFERÊNCIAS

GAIATO, Mayra. **Autismo: diagnóstico Precoce**. Saiba como identificar os sintomas em crianças pequenas. (2016). E-book.

OLIVEIRA, Francisco. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. Revista Educação Pública, v.20, nº34, 8 de set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em 30 de Agosto de 2022.

ZERBATO, Ana. **Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**, São Paulo, p.24-298, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em 30 de agosto de 2022.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Paul. H. Brookes Publishing Co. 2014. 151p.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 54 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### Análise sobre as aulas remotas dos discentes surdos

**Roberta Freitas dos Santos**

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA) - Campus Valença  
Licenciada em Computação pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). E-mail: [robertacomput.ifba@gmail.com](mailto:robertacomput.ifba@gmail.com)

**Márcia Rebeca de Oliveira**

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA) - Campus Valença  
Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia -IFBA- Graduada em Licenciatura em Letras/Libras. Possui várias especializações lato sensu como Educação Inclusiva, Ensino de Libras, Comunicação Alternativa e Tecnologias Assistivas. Mestre em Ciências da Educação. Tradutora e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, certificada pelo Prolibras. Doutoranda em Educação. Em sua área de atuação, incluem-se as tecnologias digitais aplicadas à educação, diversidade e ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa Diálogos em Línguas Adicionais e Tecnologias – DIALATEC. E-mail: [marciarebeca@ifba.edu.br](mailto:marciarebeca@ifba.edu.br)

**Resumo:** No presente trabalho buscamos trazer a realidade vivida no processo de ensino e aprendizagem pelos alunos surdos e seus professores nesse novo contexto de pandemia mundial. Entendemos como as aulas remotas estão ocorrendo e como estão lidando com todas as dificuldades ocasionadas pela luta de possibilitar uma educação inclusiva. Aqui discorreremos sobre os ajustes que tiveram que fazer para continuar levando uma educação de qualidade para os discentes. Nesse trabalho pudemos debater sobre a importância de acesso a tecnologias digitais para todos, dado a sua utilização nas aulas remotas. Analisamos os dados fornecidos pelos próprios professores de alunos surdos, fazendo uma pesquisa qualitativa através de um formulário enviado a eles via mídias digitais.

**Palavras-chave:** Libras, Ensino de estudantes ouvintes, Ensino Técnico Integrado ao Médio.

## INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pela covid 19, em meados de março, no ano de 2020, trouxe grandes mudanças para a sociedade. Diante desse cenário mundial caótico, essa pesquisa buscou fazer uma análise sobre como ocorreu o processo pedagógico de ensino e aprendizagem naquele momento, no que diz respeito aos discentes surdos.

O objetivo geral deste artigo foi analisar como foram para os docentes a adaptação das aulas para alunos surdos, no contexto da pandemia utilizando os meios tecnológicos.

Entendo que tais alunos estão resguardados por lei para terem igualdade, como diz a Lei Brasileira de Inclusão, no seu artigo primeiro:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL 2015)

Ao longo do texto foi exposto a metodologia utilizada, onde citam-se os instrumentos escolhidos para conseguir os dados que embasaram esta pesquisa, onde buscamos sugestões e soluções práticas que visassem colaborar para o processo de ensino e aprendizagem equitativo nesse período pandêmico.

## METODOLOGIA

Os discentes surdos, a análise prioritária dessa pesquisa, por terem uma língua visual, onde os sinais são articulados essencialmente pelas mãos e percebidos através da visão, (OLIVEIRA et.al 2021, p. 3), muitas vezes tiveram os seus direitos cerceados e um grande prejuízo educacional pelo desconhecimento das pessoas sobre a Língua de Sinais.

Durante a pandemia, devido ao distanciamento social, a tecnologia digital se tornou o meio mais relevante para que o processo educacional de ensino e aprendizagem pudesse ser mantido. Essa forma de acesso trouxe grandes benefícios, mas também apontou uma grande fragilidade do conhecimento tecnológico de muitas pessoas, inclusive das pessoas com deficiências e surdas.

Por problemas acarretados por limitações físicas, cognitivas ou até mesmo pela incompatibilidade de interfaces tecnológicas, estruturais e pedagógicas, o aluno com deficiência tem sido impossibilitado de participar dos diferentes espaços, dificultando assim seu desenvolvimento sócio cognitivo. (FREITAS E CABRAL, 2020, p. 46)

Assim essa pesquisa científica de abordagem qualitativa de acordo com (Malhotra; Rocha; Laudisio, 2005), que ressalta que o resultado de uma pesquisa qualitativa, compreende o entendimento mais profundo de uma realidade, o pesquisador qualitativo procura assegurar ao leitor que o propósito da investigação não é alcançar a generalização, mas prover exemplos situacionais à experiência do leitor, corroborando com a proposta dela que é de analisar a situação específica de alguns docentes em diversos ambientes, podendo ser diferente as experiências remotas do mesmo público pesquisado, a depender de outras

circunstâncias.

Com o distanciamento social causado devido à pandemia do coronavírus, a ideia inicial se formou em torno da preocupação de como estava ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos nesse momento pandêmico, onde a sala de aula passou a ser dentro de casa mediado por um celular, computador ou tablet.

Optamos por fazer um formulário onde o propósito era averiguar as dificuldades que as professoras de alunos surdos encontraram no ensino remoto.

No formulário, criamos um breve texto para que os participantes pudessem saber um pouco sobre a nossa pesquisa, o formulário foi composto por treze perguntas algumas de cunho obrigatório, como nome e instituição onde trabalhavam, outras de gênero geral, nessas colocamos várias opções de respostas e logo depois uma opção aberta, caso as respostas não atendessem ao participante.

Para a divulgação fizemos um texto em português e um vídeo em Libras para fazer as divulgações do formulário. No vídeo fizemos as devidas identificações, como nome e instituição de ensino e explicamos do que se tratava o formulário.

## RESULTADOS

Conseguimos enviar o formulário para aproximadamente 150 pessoas, tivemos 40 respostas. Quando perguntamos “Qual plataforma, ferramenta e/ou aplicativo você utiliza para dar aulas?”. Tivemos 75% que utilizavam o *whatsapp* para ministrar as aulas.

Ao refletir o motivo de um aplicativo de mensagem que não foi criado para esse fim, está sendo utilizado para dar aulas podemos analisar três fatores:

- I) Os alunos não saberem utilizar outros aplicativos além do que já se utilizava antes das aulas remotas.
- II) Os professores não saberem ou preferirem não utilizar outras ferramentas.
- III) Utilizar ferramentas que os alunos ou professores não estão habituados, requer tempo para ambos aprendam, tempo esse que muitos não puderam usufruir.

Segundo Aveillo e Mendes (2020):

A falta de recursos tecnológicos destinados à educação acaba por inviabilizar ainda mais o acesso à educação durante a pandemia, se antes a dificuldade estava em chegar até as escolas, agora muitos alunos vão enfrentar o fato de não terem recursos suficientemente para acompanhar as aulas online e executar as atividades solicitadas. (AVELILO; MENDES, 2020, p. 04).

Essa análise denota a necessidade urgente de possibilidades para que essa aprendizagem aconteça através de capacitações específicas e direcionadas. Para manter uma educação de qualidade é preciso que todos os profissionais da educação discutam os problemas e busquem soluções coletivas.

Ao perguntarmos “Você teve alguma formação/capacitação para dar aulas remotas?”, podemos observar que 25% marcaram “não” como resposta, essa é uma margem alta quando levamos em conta que tais profissionais irão utilizar os recursos digitais para ministrar suas aulas. Desse modo, “a falta de formação para utilização das TICs dificulta os trabalhos desses docentes, o que conseqüentemente prejudicará a formação dos alunos.” (AVELILO; MENDES, 2020, p. 06).

Analisando ainda outras opções para a pergunta “Você teve alguma formação/capacitação para dar aulas remotas?”, podemos notar que 50% desses participantes tiveram uma capacitação por meio da instituição que trabalham. Houve uma resposta do participante “A”, onde relata que “Recebi formação para certas atividades específicas na minha instituição, como o uso do *Moodle*. Procurei atender outras necessidades de aprendizado por meio de cursos e palestras gratuitos, principalmente pelo *Youtube*.”

Isso nos mostra que a necessidade de uma capacitação continuada ainda é um fator a ser sanado “todos esses acontecimentos recentes por conta da pandemia, estão revelando um problema crítico no Brasil, ligados a falta de formação inicial e continuada dos professores ou recursos tecnológicos no cotidiano escolar. (AVELILO; MENDES, 2020, p. 06)”.

Ao perguntar sobre as dificuldades encontradas tivemos algumas porcentagens que podemos refletir, “A má qualidade da internet.” Ficou com 57,5% das respostas, a mesma teve o maior percentual de marcações, as “dificuldades na interação com os alunos.” ficou com 40% das respostas, e “a falta de domínio das plataformas utilizadas para as aulas remotas” ficou com 27,5% dessa marcação.

Com essa análise podemos entender que a dificuldade em conseguir obter êxito na interação com os alunos, isso pode ser dado a falta de domínio das plataformas, “de fato, a escola pública não tinha estrutura para manter metodologias de ensino mediado por tecnologia.” (FERNANDES; SANTANA, BRITO, 2021, p.16).

Sendo assim, trazemos a indagação, como os professores irão buscar auxílio nas tecnologias digitais se não sabem utilizá-las? E como buscar alternativas para uma interação com alunos surdos, que são discentes visuais, se a maioria das plataformas é voltada para usuários ouvintes, já que não possuem recursos de acessibilidades, como por exemplo, a tradução e interpretação em Libras?

A falta de uma formação continuada dos professores é um assunto que já trouxemos nesse texto, justamente para chamarmos a atenção para o quanto é importante e urgente essa formação. Sobre tudo hoje, na situação que vivemos, essa formação passou para o grau de essencial.

Não podemos fazer uma educação de qualidade sem termos uma educação de qualidade. Não damos aquilo que não temos.

O Brasil precisa urgentemente de uma reformulação na educação, pois é evidente que o sistema de ensino vigente não tem dado bons resultados. É lógico que depende de muitos outros fatores, mas é inegável que uma mudança seja necessária. Para essas mudanças acontecerem é preciso de uma boa guinada nas políticas públicas educacionais e maior compromisso individual, onde as pessoas realmente estejam dispostas a melhorar o ensino no país. (AVELILO; MENDES, 2020, p. 05)

Ao perguntamos se tinham criado seus próprios materiais para ajudar durante as aulas 29 participantes marcaram “sim”, confirmando a quantidade excessiva de demanda para atender os alunos com materiais didáticos.

Após a obtenção dos dados através do formulário, decidimos criar um espaço onde pudéssemos compartilhar com a comunidade alguns materiais que separamos. Visto que muitos professores precisam dispor de tempo para fazer seus próprios materiais de apoio, que servem para auxiliar nas aulas síncronas e assíncronas.

Fizemos a divulgação desse espaço para os participantes da pesquisa, através do email que deixaram ao responder o formulário. A sala virtual é um ambiente gratuito com a finalidade de trocas de conhecimentos, sendo aberto para qualquer um que deseje ingressar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer desse trabalho conseguimos compreender um pouco das inúmeras dificuldades que os discentes surdos e seus docentes enfrentam nas aulas remotas, dada a sua existência tão abruptamente. Sobre tudo ver o êxito desses professores em continuar levando a educação para os mesmos, utilizando todos os recursos que possuem para que a educação aconteça com a qualidade devida.

A educação inclusiva é algo que faz parte do nosso contexto, mas não é alvo das nossas soluções. Dar voz para ela através desse trabalho é a forma que temos de contribuir para a diminuição do espaço que ainda existe para que a educação inclusiva tenha a atenção que necessita e possa ir mais além. Sabemos que esse foi um percurso e que haverá muitos para serem percorridos e por isso deixamos a porta aberta, assim a cada dia conseguiremos evoluir e colaborar mais no processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos, garantindo o direito a uma educação equitativa com qualidade.

Para aqueles que desejam ingressar na sala virtual deixo aqui o link:  
<https://classroom.google.com/u/2/c/MzQ5NjEwOTEwNDc2>.

## REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. **A realidade da educação brasileira a partir da covid-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, apr. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em:

<https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 10 agosto 2022.  
doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3759679>

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 agosto 2022.

FREITAS, Lindalva José de; CABRAL, Danielle da Silva Bezerra. **A invisibilidade e acessibilidade dos alunos com deficiência em tempos de pandemia**. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SILVA, José Amiraldo Alves da; TAVARES, Aureliana da Silva (org.). DOSSIÊ Educação, Política e Diversidade. João Pessoa. EDITORA DO CCTA, 2020. p. 39-54. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/dossie-educacao-politica-e-diversidade/aureliana-3.pdf#page=39>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



FERNANDES, Marinalva Nunes; SANTANA, Jaime de Jesus; BRITO, Tatiane Novais. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE MATEMÁTICA MEDIADO POR TECNOLOGIA EM PERÍODO PANDÊMICO**. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, v. 24, p. 21 páginas, ago. 2021. ISSN 1983-7771. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8452>. Acesso em: 11 agosto. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v24i1.8452>.

MALHOTRA, N.; ROCHA, I.; LAUDISIO, M.C. **Introdução à Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

OLIVEIRA, M. R.; TAVARES, L. D. **A surdez no contexto escolar**: discutindo os desafios e estratégias no processo de ensino e aprendizagem da inclusão de alunos surdos no Instituto Federal Campus Valença. *Minerva Magazine of Science*, 2021.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 61 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### Nível de desenvolvimento das crianças com T21: habilidades de cognição e motricidade

**Joice Daiane Muniz**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar

Doutoranda e Mestre em Educação Especial, pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Licenciatura em Educação Especial, pela instituição de ensino Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, a: adaptação curricular, inclusão escolar, e ensino colaborativo. E-mail: [joice\\_daiane11@hotmail.com](mailto:joice_daiane11@hotmail.com)

**Marcia Duarte Galvani**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar

Graduada em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental (1999), pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM). Especialista em Educação Especial pela mesma Universidade (1999). Mestre (2003) e Doutora (2008) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara-SP (UNESP). Atualmente, é professora Associada 2 do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). Tem experiência na área de Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: síndrome de Down: contextos familiares, escolares, de trabalho e sociais. Acomodação, modificações do currículo escolar e práticas para sala de aula inclusiva. E-mail: [marciaduar@yahoo.com.br](mailto:marciaduar@yahoo.com.br)

**Resumo:** A criança com Trissomia 21-T21 apresenta dificuldades psicomotoras e necessitam de mais estimulação desde o nascimento. Dessa forma, o presente estudo teve por objetivo identificar qual nível de desenvolvimento em relação as habilidades de cognição e motricidade das crianças com T21. Foram participantes deste estudo duas crianças com T21, uma matriculada na última etapa da Educação Infantil e a outra matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu nas dependências de duas unidades escolares em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. Foi utilizado como instrumento o Manual do Inventário Portage Operalizado (IPO). Os dados foram analisados de forma quantitativa os resultados do IPO foram expressos pelo total de acertos em cada área avaliada e, realizada pela pontuação esperada, na idade cronológica da criança. Constatou-se que as crianças com T21 apresentam um desempenho melhor nas habilidades motoras, e maiores dificuldades nas habilidades cognitivas, ainda assim ambas as crianças estão com baixo desempenho no desenvolvimento da idade cronológica. Conclui-se, portanto, a estimulação é de extrema importância no processo de desenvolvimento para as crianças com T21, além disso é necessário muito incentivo da família, da sociedade, do ambiente escolar e dos professores, proporcionando para essas crianças mais estímulos, atenção e dedicação.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Síndrome de Down, Motricidade, Cognição.

## INTRODUÇÃO

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 62 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial - LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

A psicomotricidade é definida como uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino- aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural (LE BOULCH, 1992).

Sendo assim, a educação psicomotora tem grande relevância para a aprendizagem e a socialização, além de facilitar a aquisição da leitura e da escrita e também o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, portanto a psicomotricidade contribui especialmente para o processo de alfabetização, á medida que proporciona ao aluno as condições necessárias para seu desenvolvimento. A esse respeito Oliveira (1997) afirma que:

A educação psicomotora deve ser considerada de base na Educação Infantil. Ela condiciona os aprendizados pré-escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de seus gestos e movimentos. (p.35)

Nesse seguimento Nogueira e Ciasca (2007) demonstra que a psicomotricidade auxilia na aprendizagem e interação das crianças, uma vez que essas habilidades atuam em todas as esferas de seu desenvolvimento. Portanto nos primeiros anos de vida, é ainda mais importante, pois nessa fase da vida podemos perceber desvios nas capacidades motoras das crianças e evitar futuras dificuldades de aprendizagem (HAETINGER,2012)

Segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com síndrome de Down, Trissomia 21-T21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica mais comum em seres humanos, e essa identificação, é considerada a principal causa genética de deficiência intelectual e o diagnóstico clínico baseia-se no reconhecimento de características físicas (BRASIL, 2020).

**Trissomia livre** – causada por não disjunção cromossômica geralmente de origem meiótica, ocorre em 95% dos casos de SD, é de ocorrência casual e caracteriza-se pela presença de um cromossomo 21 extra livre. **Trissomia por translocação robertsoniana** envolvendo o cromossomo 21 de forma não equilibrada – Translocações robertsonianas são rearranjos envolvendo dois cromossomos acrocêntricos. **Trissomia livre do cromossomo 21 em forma de mosaico:** mosaicism cromossômico é a presença de duas ou mais linhagens celulares diferentes originárias de um mesmo indivíduo. Ocorre em 1% a 2 % dos casos de T21 (BRASIL, 2020, p. 7).

Mattos e Bellani (2010) comentam que “a falta de estímulos prazerosos nos primeiros dias de vida pode levar a criança a ter uma dificuldade de adaptação sensorial, bem como no

seu desenvolvimento motor.” De modo que estes estímulos influenciarão não apenas o desenvolvimento motor, mas também o cognitivo e a aquisição da linguagem.

Sendo assim cada criança adquire essas habilidades individualmente, mas é necessário estimular cada fase do desenvolvimento. Diante disso, foi levantado tal questionamento: As crianças com T21 que frequentam a última etapa da Educação Infantil e o primeiro ano das Ensino Fundamental tem os pré-requisitos básico para a alfabetização?

A partir desse questionamento, a presente pesquisa tem por objetivo identificar qual nível de desenvolvimento em relação as habilidades de cognição e motricidade das crianças com T21.

## MÉTODO

### Procedimentos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos atendendo à Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado conforme parecer CAAE: 39662620.2.0000.5504. Todos os participantes receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mediante o consentimento em participar da pesquisa.

### Participantes

Participaram do estudo duas crianças diagnosticadas com T21 do gênero masculino, atribuíram-se nomes fictícios aos participantes, sendo assim as crianças com T21 serem identificados como Matheus e Davi.

Participante	Gênero	Idade	Ano escolar matriculado	Outros atendimentos recebidos
Matheus	Masculino	5	Pré II EI	Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Psicóloga e Fisioterapeuta
Davi	Masculino	6	1º ano EF	Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional, Psicóloga e Fisioterapeuta

Os dados do estudo foram coligidos nas dependências de duas unidades escolares vinculadas à rede pública municipal de uma cidade de pequeno porte.

## Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados dos participantes foram utilizados Manual do Inventário Portage Operacionalizado (IPO). Este instrumento foi traduzido para o português por Williams e Aiello (2001), trata-se de um instrumento que possibilita a avaliação de cinco áreas diferentes do desenvolvimento: 1) motora ; 2) cognitiva; 3) linguagem; 4) socialização e 5) autocuidado, distribuídas por faixa etária de zero a seis ano.

## Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para avaliação das áreas: motricidade e cognição foi aplicado o Inventário Portage Operacionalizado (IPO). A avaliação foi realizada individualmente, e cada aplicação teve em média 30 minutos de duração. A pesquisadora avaliou as crianças com T21 em uma sala que não estava sendo utilizada no momento da aplicação. Na sala, a pesquisadora sentou-se ao lado da criança e faz a solicitação assim como informado no manual e dessa forma o mesmo foi aplicado. Os resultados do IPO foram expressos pelo total de acertos em cada área avaliada e, realizada pela pontuação esperada, na idade cronológica da criança.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados e discutidos por meio do tópico: Nível de desenvolvimento em relação as habilidades de cognição e motricidade das crianças com T21;

### Matheus

A avaliação do desenvolvimento na área da cognição e motor, baseada no Inventário Portage Operacionalizado, está representada na tabela a seguir:

**Tabela 1.** Avaliação Matheus

Área IPO	Faixa Etária	Acertos	Área IPO	Faixa Etária	Acertos
Cognição	5-6	0	Motor	5-6	2,5
	4-5	0		4-5	3,5
	3-4	1		3-4	4,5

	2-3	1		2-3	7,5
	1-2	5,5		1-2	17
	0-1	14		0-1	45

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

Os dados da tabela, apontam o desenvolvimento da idade cronológica de Matheus com um desempenho baixo, uma vez que a criança ainda não tem as habilidades esperadas para a sua faixa etária, na área da cognição assim como na motora.

Matheus não obteve nenhum acerto na faixa etária dos 5-6 anos na área da cognição. A criança com T21, apresentou um número maior de acertos na faixa etária de 1-2 anos, apresentando 50 % de acertos, apenas na faixa de 0-1 ano que a criança conseguiu realizar todas as atividades solicitadas pelo IPO.

Em relação a área da motricidade, a criança apresentou desempenho satisfatório com cerca da 99 % de acerto apenas na faixa etária de 1-2 ano e obteve acerto total na faixa de 0-1 ano de idade. Nota-se, portanto, que Matheus obteve um desempenho melhor na habilidade motora, diminuindo uma faixa etária se comparada a habilidade cognitiva.

## Davi

**Tabela 2.** Avaliação Davi

Área IPO	Faixa Etária	Acertos	Área IPO	Faixa Etária	Acertos
Cognição	5-6	0	Motor	5-6	5,5
	4-5	0		4-5	3,5
	3-4	3		3-4	5
	2-3	3,5		2-3	13
	1-2	6,5		1-2	18
	0-1	14		0-1	45

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

A tabela a cima, demonstra que o desenvolvimento da idade cronológica de Davi também pode ser classificado com desempenho baixo, devido a criança ainda não ter as habilidades esperadas para a sua faixa etária em ambas as áreas avaliadas.

Davi, assim como Matheus não obteve nenhum acerto na faixa etária dos 5-6 anos na área da cognição. A criança com T21, apresentou um número maior de acertos apenas na faixa etária de 1-2 anos, apresentando 65 % de acertos, e apenas na faixa de 0-1 ano que a criança conseguiu realizar todas as atividades solicitadas pelo IPO.

Sobre a área motricidade, Davi apresentou um desempenho satisfatório obtendo pontuação total a partir da faixa etária de 1-2 ano. Constata-se, que criança com T21 também obteve um desempenho melhor na habilidade motora, atendendo todas as solicitações do IPO, uma faixa etária a menos se comparada a habilidade cognitiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciam que as crianças com T21 apresentam um desempenho melhor nas habilidades motoras, e maiores dificuldades nas habilidades cognitivas, ainda assim ambas as crianças estão com baixo desempenho no desenvolvimento da idade cronologia.

Foi possível verificar que o desenvolvimento motor e cognitivo é um processo contínuo e lento, e para as crianças com T21 é necessário, dispor de um tempo maior, para que as mesmas desenvolvam essas habilidades.

Logo, essas crianças necessitam de mais estimulação desde o nascimento, uma vez que os primeiros anos de vida de uma criança constituem um período de fundamental importância, e as atividades que desenvolvem a capacidade motora e cognitiva contribuem para a coordenação motora fina, coordenação corporal e também na linguagem.

Fica evidente, portanto, a importância da estimulação no processo de desenvolvimento para as crianças com T21, com a colaboração da família, do ambiente escolar e dos professores, com a finalidade de proporcionar para essas crianças mais estímulos, atenção e uma aprendizagem efetiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações**



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



**Programáticas Estratégicas.** – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

HAETINGER, Max Günther. **Movimento.** 1ª Ed., rev. – Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar.** 1992.

MATTOS, M. B.; BELLANI, F. D. C. A importância da estimulação precoce em bebês portadores de síndrome de down: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Terapias e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 51-63, 2010

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

ORNELLAS, M.A.; SOUZA, C. A contribuição do profissional de educação física na estimulação essencial em crianças com síndrome de Down. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.12, n.1, p.77-88, 2001.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado:** Intervenção com famílias. São Paulo, SP: Memnon, 2001.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 68 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED).* 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### Capacitismo: diversidade nas escolas e na sociedade

**Estela Costa Ferreira**

IFSULDEMINAS e UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS  
Professora de Matemática do IFSULDEMINAS, campus Pouso Alegre e Doutorando no programa de  
Educação Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS. E-mail:  
[estela.ferreira@ifsuldeminas.edu.br](mailto:estela.ferreira@ifsuldeminas.edu.br)

**Resumo:** Atualmente, muito se discute sobre a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares. Entretanto, muitas barreiras ainda precisam ser derrubadas. Dentre os diversos desafios para a inclusão, discutimos o capacitismo que é entendido como uma ideia que considera a pessoa com deficiência como incapaz de realizar atividades ou tomar decisões por si mesma. O pensamento capacitista menospreza a pessoa com deficiência, considerando-a como menor ou menos importante. Historicamente, aprendemos a segregar aquilo que consideramos diferente e isto não foi diferente com as pessoas com deficiência. Mesmo com a legislação respaldando a permanência nas escolas, as pessoas com deficiência, muitas vezes, são vistas apenas através de seus laudos médicos. A maneira como vemos a deficiência está relacionada com a forma de tratamento social e influencia às escolhas de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é explorar os conceitos sobre capacitismo no contexto escolar e instigar a compreensão e discussão sobre o assunto. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa realizada inicialmente nas bases de dados Scielo, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e consultas em palestras e minicursos disponíveis online sobre o tema. Esperamos que, os assuntos brevemente comentados neste trabalho, incentivem as discussões sobre o tema. Além de aguçar o debate sobre metodologias de ensino e aprendizagem voltadas para a inclusão de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Inclusão, Pessoa com deficiência, Educação Inclusiva, Capacitismo.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema muito debatido hoje em dia. A igualdade de condições de acesso e permanência na escola implica na discussão e alteração de conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem. Devemos assegurar a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todos os alunos à participação nos diferentes espaços da estrutura social (DUTRA, 2006).

A legislação brasileira contempla o tema da Educação Especial de maneira prolixa. Mas, o processo de inclusão não se faz apenas com respaldo legislativo, são necessárias mudanças no contexto socioeconômico, cultural e de planejamento contínuo, alterando

valores da sociedade como um todo (BUENO, 1993).

Historicamente, de acordo com Diniz (2007), a pessoa com deficiência foi vista apenas como lesão e/ou um fato isolado. Assim, a sociedade se isentava de sua responsabilidade, já que na concepção médica, a deficiência é uma tragédia pessoal, individual e biológica que deve ser combatida através de tratamentos com intuito de normalizar a pessoa. Neste contexto, há uma tentativa de isentar a família e a sociedade do “peso” de conviver e educar uma pessoa que não corresponde aos padrões de normalidade impostos pela sociedade, a solução encontrada foi segregá-lo. Essa política de “favor” limita o desenvolvimento da educação (BUENO, 1993). Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de maneira segregados não é recomendado, pois torna a educação simplória e descontextualizada da realidade. Como a ideia da inclusão está fundamentada em uma filosofia de reconhecimento e aceitação da diversidade na vida em sociedade, não faz sentido a segregação e/ou a exclusão de alunos das aulas e escolas.

A política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) corrobora com a ideia de que a educação inclusiva está fundamentada na concepção dos direitos humanos no sentido de considerar igualdade e diferenças como valores indissociáveis, seguindo na direção da busca por equidade dentro e fora da escola.

Dentre os diversos desafios enfrentados na busca pela inclusão, esbarramos com o capacitismo. Quando a pessoa com deficiência é vista como incapaz ou inapta para realizar tarefas como trabalhar ou tomar decisões próprias enquanto sujeito autônomo e independente, estamos configurando uma lógica capacitista. Essa ideia advém da proposição de um corpo ideal que nos é imposta culturalmente, então tudo o que foge deste ideal é colocado como menos humano ou anormal (ANDRADE, 2015).

O objetivo deste trabalho é o explorar os conceitos sobre capacitismo e instigar a compreensão e discussão sobre o assunto no ambiente escolar. A necessidade de discutir os processos de inclusão, de repensar o ambiente escolar na busca por uma educação crítica e de qualidade, justifica esta pesquisa. Entendemos que para incluir não basta estar junto, é preciso pertencer ao ambiente. Dessa forma, o capacitismo é um empecilho para o ensino e aprendizagem do aluno, já que pressupõe a pessoa com deficiência como alguém menor, ou menos importante, contrariando a ideia de equidade escolar. Nossos preconceitos precisam

ser superados para alcançarmos uma educação verdadeiramente crítica e comprometida com a sociedade.

## METODOLOGIA

De acordo com Lehfeld (1991), uma sequência de etapas com objetivo definido pelo pesquisador para investigar fatos de uma realidade através de procedimentos sistemáticos é chamada de pesquisa. Neste trabalho, a pesquisa inicial foi realizada nas bases de dados Scielo e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Também foram consultados palestras e minicursos disponíveis online sobre o tema. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Este trabalho visa explorar os conceitos sobre capacitismo no contexto escolar e instigar a compreensão e discussão sobre o assunto. Assim, a compreensão se dará pela trajetória percorrida, podendo ser reconfigurada para descrever com maior profundidade os aspectos envolvidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por muito tempo, a pessoa com deficiência foi vista como incapaz, anormal e deveria ficar alheia a sociedade. Esse pensamento, segregou e humilhou pessoas por anos. Até os dias de hoje, a deficiência, muitas vezes, é vista como um parecer médico. Nas escolas, não é incomum, frases como “este aluno não pode reprovar, pois possui laudo médico”. Afirmações como essa, mostram um carácter capacitista, isentando a escola de qualquer responsabilidade com o aprendizado deste aluno. Temos a impressão que pessoas com deficiência não são capazes de aprender e participar da vida em sociedade. “As pessoas não são definidas exclusivamente pela sua lesão, existe uma completude de características que abarca essa variação corporal e funcional e esta vai além do diagnóstico clínico” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 145). Independente do laudo médico apresentado, a escola tem obrigações com esse aluno, devendo ensinar, avaliando seu progresso e adequando situações para um melhor aprendizado.

[...] não é mais uma simples expressão social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, tais como sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2007, p.1).

Mello (2016) define capacitismo como a maneira como as pessoas com deficiência são tratadas como incapazes para trabalhar, estudar ou tomar decisões, comparando as demandas das pessoas com deficiência às discriminações sociais como racismo e homofobia. O capacitismo aparece, muitas vezes, como uma tentativa de ajudar o outro, de exaltar suas conquistas ou de cumprimentar suas realizações. Entretanto, essas “boas intenções” vêm acompanhadas de uma ideia de incapacidade. A pessoa com deficiência é elogiada por ser e/ou fazer o mesmo que as outras pessoas fazem, não é exaltada por conquistas, mas por (r)existir com deficiência.

Entendemos o modelo médico como inapropriado para o ambiente escolar, visto que ele classifica os estudantes com deficiência como incapazes. O modelo social possui um aporte teórico condizente com as necessidades educacionais, já que identifica barreiras na escola e na sociedade que dificultam ou impedem a participação de todas as pessoas em colaboração (SOUZA, 2021).

De acordo com BOCK; GESSER; NUERNBERG (2018), os processos de ensino e de aprendizagem trazem consigo um legado de segregação social e, conseqüentemente, não acolhem a diversidade em sala de aula, perpetuando a normalização do ser e acentuando o capacitismo. Compreendemos que a transformação do ambiente escolar, em um local de acolhimento e colaboração é necessária para a eliminação de barreiras e para a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Dessa forma, a escola deve deixar as ideias que corroboram com a segregação e integração, já superadas pela legislação brasileira, e buscar um aprofundamento de metodologias colaborativas e participativas com intuito de incluir todos os alunos e proporcionar uma aprendizagem plena e crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como entendemos a deficiência, acarreta em alterações no tratamento e nas práticas de ensino e aprendizagem. Vimos que, a pessoa com deficiência, foi entendida como incapaz e segregada do convívio social. Mesmo hoje, com a legislação respaldando o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas, diversas barreiras são impostas. Uma breve discussão sobre o capacitismo e as formas de enfrentamento e percepção do problema foram apresentadas. Não devemos entender a deficiência apenas como uma lesão que deve ser tratada para a normalização do ser. A pessoa com deficiência não deve ser definida apenas pela sua lesão, pois todos somos mais do que um diagnóstico.

Esperamos que este trabalho possa contribuir, mesmo que modestamente, para incentivar a discussão sobre a inclusão e repensar práticas capacitistas nas escolas. Entendemos que o pertencimento de todos no ambiente escolar é essencial para uma aprendizagem crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz? **As gordas**. Disponível em: <https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e>. Acesso: 14 out 2022.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 143-160, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 out 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**, col. primeiros passos, ed. brasiliense. 1 ed. 2007. Disponível em: [https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto\\_o\\_que\\_e\\_deficiencia-2.pdf](https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf). Acesso: 17 out 2022.
- DUTRA, P. Editorial. In: Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Ano 2, n. 3, dez de 2006.
- LEFEHLD, N. A. S.; BARROS, A. J. P. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- MELLO, A. G. de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a**



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, Ciênc. saúde coletiva [online]. 2016, vol.21, n.10. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf>. Acesso: 17 out 2022.

SOUSA, Vanessa Castro Alves de. **O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente escolar**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, UFPB. Paraíba, 2021.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 74 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### Ensino de libras como L2 no curso técnico integrado ao ensino médio: perspectivas e articulações com estudantes ouvintes

**William Vellozo Francioni**

IFSP - *Campus* Avançado Ilha Solteira

Tradutor e Intérprete Educacional de Libras-português (TILSP) e Coordenador do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no Câmpus Avançado Ilha Solteira do Instituto Federal de São Paulo (IST/IFSP). Certificado e habilitado como TILSP pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS - BH/SEE/MG). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU); especialista em Educação e Tecnologia pela Universidade de São Carlos (UFSCar) e em Libras pela Faculdade Futura; bacharel em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e licenciado em Pedagogia pela Faculdade Intervale. Atualmente, é licenciando em Letras - Libras e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: [w.francioni@gmail.com](mailto:w.francioni@gmail.com)

**Rosilene Lima da Silva**

IFMA - *Campus* São Luís/Maracanã

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ. Especialista em Supervisão Pedagógica e em Educação Especial, Inclusão e Libras. Pedagoga do quadro permanente do IFMA - *Campus* São Luís/Maracanã, atuando junto a equipe multiprofissional no Departamento de Assuntos Estudantis - DEAE. Já coordenou e atualmente é membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). E-mail: [rosilene3981@gmail.com](mailto:rosilene3981@gmail.com)

**Resumo:** É latente a possibilidade de expansão linguística que as atividades baseadas na Libras para estudantes ouvintes podem proporcionar, sobretudo, quando há a presença de professores surdos na mediação desses conhecimentos. Dentro desse contexto, o objeto do estudo é analisar estratégias por meio das quais a Libras pode ser ensinada como L2 a estudantes ouvintes no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais (IFs). Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como principal instrumento a revisão bibliográfica, utilizando os portais BDTD, SciELO e CAPES, encontramos 15 trabalhos que enfocam a temática e desenvolvemos o presente estudo, a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), considerando três categorias que ajudam a explicar os principais resultados dessas publicações. Ao investigar alguns IFs e o Ensino Técnico Integrado ao Médio, encontramos cursos voltados para a tradução e interpretação em Libras e construção de materiais visuais para a comunidade surda e, nestes cursos, há um enfoque na aprendizagem da língua e da cultura surda. Contudo, não encontramos em outras áreas do conhecimento, disciplinas que enfocam a aprendizagem da Libras como L2, sendo o trabalho com essa língua, restrito a cursos voltados à atuação com surdos. Indicamos a necessidade de mais investigações, sobretudo nos cursos ofertados nos IFs que enfocam a tradução, a interpretação e a criação de materiais visuais voltados ao ensino de Libras como L2, considerando que essa proposta educativa contribui sobretudo para uma formação humana, integral e cidadã pautadas nos princípios do respeito a diversidade e a solidariedade.

**Palavras-chave:** Libras, Ensino de estudantes ouvintes, Ensino Técnico Integrado ao Médio.

## INTRODUÇÃO

As demandas atuais pela educação de surdos têm suscitado um aumento na busca por formação profissional na Língua Brasileira de Sinais (Libras), tanto para o seu ensino, quanto para os processos de atuação dos profissionais da tradução e interpretação. Neste sentido, é preciso pensar em metodologias que tornam possível a oferta de cursos voltados a essa finalidade, considerando que a Libras é uma língua que possui suas especificidades e por isso, precisa de adequações, metodologias e desenvolvimentos de estratégias próprias.

Sob esta óptica, abordamos os processos de ensino e aprendizagem pelos quais participam estudantes ouvintes matriculados em turmas de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio que estão em processo de apropriação da Libras como segunda língua ou L2. O artigo enfoca as formas por meio das quais a Libras pode ser ensinada como L2 a estudantes ouvintes, considerando a importância da aprendizagem nessa língua, tendo em vista a oficialização da Libras como primeira língua (L1) de estudantes surdos, face a inserção destes em diferentes espaços sociais.

Fundamentamo-nos no avanço do reconhecimento e da valorização da Libras como L1 de estudantes surdos no contexto educacional, sobretudo após a inserção da Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Consideramos que a língua em questão passa a encontrar maior amparo legal de reconhecimento e efetividade após a publicação da Lei n. 14.191 de 2021. Tendo em vista os avanços da Modalidade de Educação Bilíngue Modalidade de Educação Bilíngue para alunos surdos, ocupamo-nos de conhecer e levantar as estratégias por meio das quais a Libras pode ser ensinada também para estudantes ouvintes como L2, uma vez que é necessário que os ouvintes passem a conhecer e a se apropriar dessa língua para se comunicarem de forma efetiva com os colegas surdos.

Desta forma, traçamos como objetivo específico: analisar estratégias por meio das quais a Libras pode ser ensinada como L2 a estudantes ouvintes no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. E como objetivos específicos: i) levantar bibliografias que enfoquem o ensino de Libras a estudantes ouvintes, principalmente no contexto do Ensino Médio Integrado ao Técnico; ii) categorizar as estratégias desenvolvida pelos autores selecionados;

e iii) analisar a efetividade das estratégias levantadas, indicando caminhos pedagógicos para a apropriação da Libras por estudantes ouvintes no contexto do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

## MATERIAL E MÉTODOS OU METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo principal instrumento de coleta de dados é a revisão bibliográfica. Esse tipo de revisão é essencial para o levantamento e tomada de consciência sobre a forma como determinado tema vem se desenvolvendo cientificamente (GIL, 2002). Além disso, anunciamos que essa pode ser tipificada como uma pesquisa exploratória, uma vez que ela busca “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 65).

Nossa pesquisa leva em conta o levantamento em portais de divulgação científica nacionais como: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Como descritores utilizamos termos como: “Ensino de Libras como L2”, “Libras e ouvintes”, “Libras no Ensino Médio”, “Libras e EPT”. Quanto ao recorte temporal, indicamos a busca por pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (2016-2021), tendo em vista alcançar a atualidade do tema. A partir dessa pesquisa foram encontrados 15 trabalhos, lidos e analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passando a abordar, propriamente, os resultados da pesquisa bibliográfica realizada, sob o enfoque de Bardin (1977) e tendo em vista as produções socializadas em periódicos de divulgação científica brasileiros nos últimos cinco anos (2016-2021), passamos a delinear algumas considerações sobre o atual estado dos estudos voltados ao ensino de Libras como segunda língua de estudantes ouvintes. Inicialmente é fundamental expressar que ao longo da leitura dos 15 trabalhos selecionados, dentre teses, dissertações e artigos, foram criadas três categorias básicas que permitem o estabelecimento de relações acerca dos enfoques de

cada trabalho. As categorias criadas foram: i) metodologias para o ensino de Libras; ii) (re)construções identitárias; e iii) criação e consolidação de cursos e materiais.

Indicamos alguns resultados de pesquisas que contemplam as categorias levantadas. Sousa (2017) descreve o desenvolvimento de atividades lúdicas a crianças ouvintes em processo de aprendizagem de Libras como L2. Essa autora ressalta como os estudos que enfocam a temática ainda são incipientes e defende o aprimoramento das estratégias pedagógicas para o ensino da língua. Conforme aponta, é fundamental o envolvimento da comunidade surda nesse processo, com a presença de professores surdos. A ludicidade é destacada como um elemento importante para o ensino de Libras a pessoas que estão se iniciando nessa atividade, além da busca pela criação de ambientes formativos inclusivos e que permitam uma dinâmica interacional que integre surdos e ouvintes com ensino contextualizado e valorização dos saberes já construídos pelos estudantes.

Aguiar, Reinaldo e Porto (2019) buscam romper com o ensino de línguas sob uma concepção tradicional, pautado na gramática e construção descontextualizada de vocabulário. Por esse motivo, os autores chamam as instruções ministradas pelos professores de um gênero que circula no universo formativo. Eles se apropriam da noção de enunciados, para explicar que os textos estão envoltos em situações de interação, mediadas por atos comunicativos. A observação das instruções interacionais leva Aguiar, Reinaldo e Porto (2019) a considerar a importância da promoção de enunciados que levem em conta as condições de produção e a própria complexidade do aprendizado da Libras.

O trabalho de Ferreira (2019) enfoca as transformações identitárias por meio das quais estudantes ouvintes são afetados ao longo da construção de aprendizagens em Libras em um curso de licenciatura em Letras-Libras. Um dos principais interesses do pesquisador foi quanto ao nível de investimento desses alunos na construção das potencialidades na L2, indicando que os estudantes ouvintes se dedicaram ativamente neste quesito. Ao nível identitário, esses sujeitos passam a transitar pelas comunidades ouvinte e surda, no contato com surdos, que potencializa o aprendizado.

Carvalho e Santos (2021) debatem os processos de criação de sinais por pessoas ouvintes, validados pela comunidade surda em nosso país. A criação de sinais é entendida sob o aspecto sociocultural, estando diretamente relacionada ao contexto de utilização,

ideologias, relações de poder e o léxico da língua. A pesquisa evidencia que há poucos registros sobre a temática, o que mostra um processo ainda incipiente de engajamento entre surdos e ouvintes e a participação desses últimos nos processos culturais e identitários que envolvem as pessoas surdas. Contudo, sendo ambos usuários da Libras, os autores acreditam, que surdos e ouvintes fazem parte da comunidade surda e, por isso, podem atuar de forma coletiva na construção de novos sinais, visando a expansão linguística.

Ao abordar a utilização de ferramentas educacionais no ensino de Libras a ouvintes, Pereira, Pereira e Ghisleni (2021) relatam a experiência do Playlibras, um projeto de responsabilidade da Universidade Franciscana de Santa Maria. A ferramenta vem cumprir uma demanda face à escassez de materiais para o ensino de Libras. A utilização das tecnologias da informação e comunicação são consideradas exitosas para a construção de atividades que buscam articular o ensino de línguas à cultura e à identidade de determinado povo. Conforme reiteram, é importante que os envolvidos sintam-se protagonistas na realização das atividades, com a construção coletiva de conhecimentos:

Assim, verifica-se que a comunicação não é uma simplesmente ferramenta que está à disposição da didática, mas é inerente ao processo educativo, constituindo-se como um processo gerador de conhecimento. Destarte, o projeto Playlibras contempla os pressupostos da educomunicação, quando possibilita que os sujeitos educandos participem como interlocutores do processo de comunicação, de aprendizagem, e como transformadores do ambiente em que vivem (PEREIRA; PEREIRA; CHISLENI, 2021, p. 9).

A partir de nossas três categorias, os estudos que enfocam o ensino de Libras aos ouvintes se articulam a partir da discussão de metodologias, dos aspectos culturais e identitários e da criação, de forma mais direta, de cursos e materiais que possam sustentar esse processo de ensino e aprendizagem. Salientamos que a temática ainda é insipiente e requer novas investigações de forma mais focada nas rotinas de cursos e ações pedagógicas que se destinam a essa finalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos compreender as evidências de estudos sobre o ensino de Libras como L2 de estudantes ouvintes, sobretudo no Ensino Técnico Integrado ao Médio, já que essa

formação colabora para a expansão linguística da Libras e maior reconhecimento da comunidade surda. Realizamos uma revisão bibliográfica pautada nas evidências socializadas cientificamente nos últimos cinco anos.

A maioria dos estudos analisados ressaltam a incipiência de estudos que abordam a temática, ressaltando, por outro lado, a sua importância, já que a aprendizagem da Libras por ouvintes favorece a inclusão de estudantes surdos, não apenas no cenário educacional, mas em todo o processo de construção social. Inclusive, ao investigar alguns Institutos Federais e os cursos do Ensino Técnico Integrado ao Médio, encontramos cursos voltados para a tradução e interpretação em Libras e construção de materiais visuais para a comunidade surda e, nestes cursos, há um enfoque na aprendizagem da língua e da cultura surda. Contudo, não encontramos em outras áreas do conhecimento, disciplinas que enfocam a aprendizagem da Libras, sendo o trabalho com essa língua, restrito a cursos voltados à atuação com surdos.

As categorias criadas ao longo da leitura dos estudos selecionados em nossa revisão bibliográfica indicam que, apesar de poucos, há estudos voltados ao compartilhamento de metodologias para o ensino de Libras, no que diz respeito à forma como o professor organiza os conteúdos, bem como, a forma como se avalia a fluência na língua, por exemplo. Outros estudos se pautam na articulação identitária reconstruída no processo de apropriação da Libras por estudantes ouvintes. Por fim, nossa terceira categoria enfoca a criação de cursos e materiais voltados ao ensino de Libras para ouvintes, destacando a visualidade como um dos principais recursos de apropriação da língua.

Consideramos que independente das estratégias e metodologias de ensino, oportunizar o ensino de Libras como L2 a comunidade acadêmica, especialmente aos jovens e adolescentes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio é contribuir não somente para a difusão e aprendizagem de uma nova língua, mas, sobretudo favorecer a formação humana, integral e cidadã pautadas nos princípios do respeito a diversidade e a solidariedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. F. de C.; REINALDO, M. A.; PORTO, S. B. das N. Instrução de percurso: dimensões ensináveis para aprendizes ouvintes de Libras (L2). **Revista Leia Escola**, [S.l.],



v. 19, n. 2, p. 187-202. 2019. Disponível em:  
<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1375>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

CARVALHO, A. dos G. de; SANTOS, A. F. A criação de sinais em libras por meio de pessoas ouvintes. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 195–205, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70843>. Acesso em: 8 ago. 2022.

FERREIRA, S. **A Construção da identidade do ouvinte aprendiz de Libras como segunda língua**. 136 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2019.

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

PEREIRA, R. Q.; PEREIRA, M. Q.; GHISLENI, T. S. O auxílio das ferramentas educacionais no ensino de libras para ouvintes. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-11, e19605.2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19205/9222>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SOUZA, D. V. C. **Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas**. 2017. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### A utilização do Scratch para o ensino de termoquímica para alunos com TEA

**Bianca Estrela Montemor Abdalla França Camargo**

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - IFSP  
Cursa Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFSP JCR. É bolsista do projeto de extensão  
068/2022 - IFSP CAMPUS JACAREÍ. Participa do Programa Humanitário do Rotary Internacional. E-mail:  
[bianca.montemor@aluno.ifsp.edu.br](mailto:bianca.montemor@aluno.ifsp.edu.br)

**Ricardo Henrique dos Reis Nascimento**

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - IFSP  
Estudante do curso Técnico Integrado em Informática - IFSP Jacareí/SP. E-mail: [ricardo.h@aluno.ifsp.edu.br](mailto:ricardo.h@aluno.ifsp.edu.br)

**Ryan Cristian Sousa Campos**

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - IFSP  
Aluno do Ensino Médio Integrado ao técnico em Informática – IFSP. Bolsista é Iniciação Tecnológica  
Industrial - B do Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. Bolsista do Projeto  
Wash CNPQ, para inclusão de alunos autistas. E-mail: [campos.ryan@aluno.ifsp.edu.br](mailto:campos.ryan@aluno.ifsp.edu.br)

**Alexssandro Ferreira da Silva**

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - IFSP  
Administrador de Empresas - Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais (2007). Técnico em  
Informática - IFSULDEMIINAS (2014). Técnico em Segurança do Trabalho - IFSULDEMINAS (2017).  
Estudante de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) no IFSP de Jacareí. Especialista em Educação  
Empreendedora - UFSJ/MG (2019) e em Gestão Pública Municipal - UFSJ/MG (2019). Técnico de  
Tecnologia da Informação no IFSP Jacareí/SP. E-mail: [alexssandro.ferreira@ifsp.edu.br](mailto:alexssandro.ferreira@ifsp.edu.br)

**Ana Paula Kawabe de Lima Ferreira**

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - IFSP  
Possui graduação em Licenciatura Plena em Química - UNESP (2004) e Mestrado em Ciências - UFLA  
(2010). Doutoranda em Ensino de Química – UNESP. Professora de Química no IFSP CAMPUS JACAREÍ.  
E-mail: [ana.kawabe@ifsp.edu.br](mailto:ana.kawabe@ifsp.edu.br)

**Resumo:** O processo de inclusão é extremamente deficitário e carece de desenvolvimento de forma estruturada. Não basta que o aluno seja alocado dentro da sala de aula regular, mas sim como são desenvolvidas as adaptações para que este aluno possa compreender o que é ensinado, e ser assim parte do processo social de inclusão nas salas regulares de ensino. Neste escopo, o presente trabalho visa mostrar maneiras de adaptar material para alunos com TEA, no ensino de Química utilizando a ferramenta Scratch. O tema dos trabalhos desenvolvidos compreendem conteúdos de termoquímica para o ensino médio e a aluna com TEA é nível de suporte 1. Os cenários são desenvolvidos em programa gráfico e importados no Scratch e são inseridos atores para animar os projetos e torná-lo interativo. A padronização, roteirização,

temporalidade e organização lógica são fatores primordiais para o aprendizado de alunos com TEA. Os resultados alcançados com as adaptações desenvolvidas pela aluna com TEA mostraram que a inclusão é um processo em desenvolvimento e promissor para inserção destes indivíduos na comunidade acadêmica, além do fato de que quanto antes estes indivíduos tiverem acesso a materiais adaptados, maiores serão suas possibilidades de aprendizado.

**Palavras-chave:** Scratch, Termoquímica, TEA, Inclusão.

## INTRODUÇÃO

O TEA atualmente é definido por um distúrbio no neurodesenvolvimento caracterizado por alterações nos processos de comunicação e interação social, em padrões estereotipados do comportamento, no interesse específico por determinados temas (DSM-V, 2014).

O ato de aprender é intrínseco à ideologia cultural e implica em cultivar as potencialidades pessoais de cada indivíduo. O professor deve promover ações que possibilitem aos estudantes a construção do pensamento científico (VASCONCELOS E ROCHA, 2016). Sendo o processo de autodesenvolvimento intrínseco e peculiar de cada ser humano, contempla o desenvolvimento global, as formas de aprendizagem e não se restringe a ambientes formais de aprendizagem. Segundo PAIN (1992), no olhar tradicional as dificuldades de aprendizado são vistas como perturbações ou distúrbios, de origem neuropsicológica, ao longo do período escolar.

A inclusão educacional é um movimento com envolvimento social e político que defende o direito a oferta de educação a todos os indivíduos, respeitando suas especificidades, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades, apropriação das competências e das capacitações que os permitam exercer seu direito de cidadania (BRASIL, 1988).

Assim, o presente trabalho mostra formas de adaptações para a inclusão de uma alunos com TEA, no ensino de química, com a utilização da plataforma Scratch.

## METODOLOGIA

Para desenvolvimento dos projetos foram construídos cenários em programas

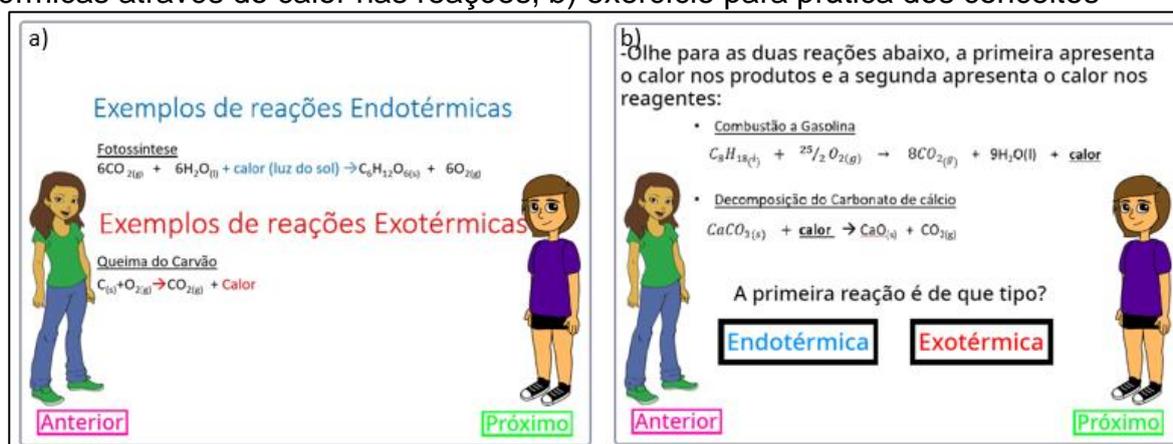
gráficos com conteúdos de termoquímica e exportados para o programa Scratch. No programa foi feita a inserção de atores (avatares, botões, caixas, ícones de áudio) e todo o projeto foi animado através da programação em blocos.

Os projetos para o ensino de Termoquímica para a aluna com TEA foram desenvolvidos em quatro etapas. Todas as etapas compreenderam: a elaboração de cenários, a animação de todos os componentes do projeto na plataforma scratch utilizando a programação em blocos, a adaptação do projeto pela aluna com TEA, as gravações de falas para interação lúdica, a explanação de conhecimento teórico e o desenvolvimento de exercícios.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa foi ensinado como reconhecer reações endotérmicas e exotérmicas através da representação de calor na reação, através do valor da variação da entalpia e através da interpretação gráfica. Na figura 1 tem-se um exemplo de como foram adaptados os conteúdos para o desenvolvimento desta etapa para a aluna com TEA.

**FIGURA 1.** Interface no programa Scratch a) reconhecimento das reações endotérmicas e exotérmicas através do calor nas reações, b) exercício para prática dos conceitos



a)

**Exemplos de reações Endotérmicas**

Fotossíntese  
 $6\text{CO}_{2(g)} + 6\text{H}_2\text{O}_{(l)} + \text{calor (luz do sol)} \rightarrow \text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_{6(s)} + 6\text{O}_{2(g)}$

**Exemplos de reações Exotérmicas**

Queima do Carvão  
 $\text{C}_{(s)} + \text{O}_{2(g)} \rightarrow \text{CO}_{2(g)} + \text{Calor}$

Anterior Próximo

b)

Olhe para as duas reações abaixo, a primeira apresenta o calor nos produtos e a segunda apresenta o calor nos reagentes:

- Combustão a Gasolina  
 $\text{C}_8\text{H}_{18(l)} + \frac{25}{2}\text{O}_{2(g)} \rightarrow 8\text{CO}_{2(g)} + 9\text{H}_2\text{O}_{(l)} + \text{calor}$
- Decomposição do Carbonato de cálcio  
 $\text{CaCO}_{3(s)} + \text{calor} \rightarrow \text{CaO}_{(s)} + \text{CO}_{2(g)}$

A primeira reação é de que tipo?

Endotérmica Exotérmica

Anterior Próximo

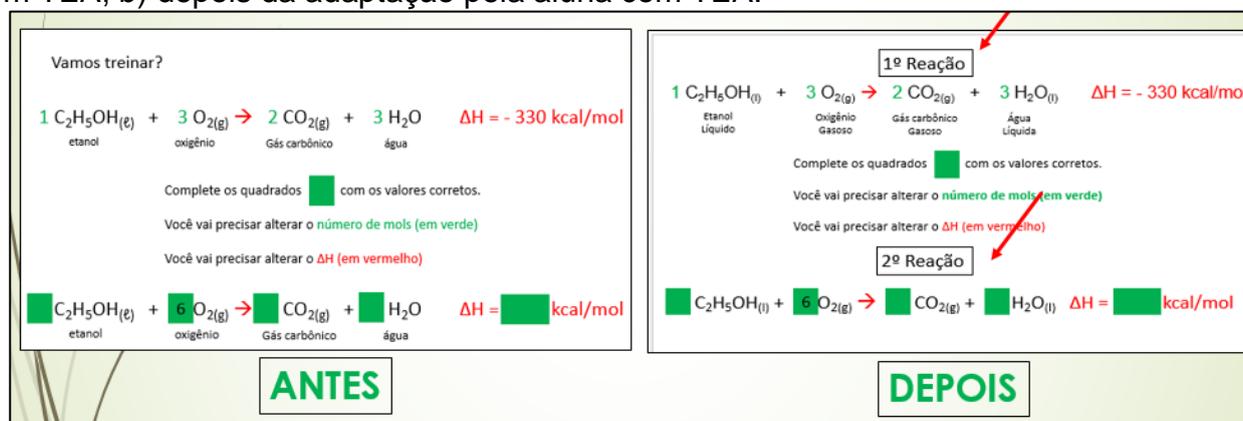
Nesta primeira etapa algumas padronizações foram feitas pela aluna com TEA: as reações representadas em azul são reações exotérmicas e as reações representadas em vermelho são exotérmicas; a necessidade de cor nas reações químicas para separar reagentes de produtos; a explanação dos conceitos de forma ordenada, sempre explicando

primeiro o que são reações endotérmicas e posteriormente o que são reações exotérmicas; a separação dos textos com letras diferentes para que a aluna consiga distinguir o que é parte da pergunta e o que é parte da resposta e a presença dos botões próximo e anterior para que qualquer aluno possa desenvolver o projeto de acordo com sua temporalidade, podendo retroceder, quando achar necessário rever conceitos explanados anteriormente ou prosseguir quando tiver a compreensão do conteúdo explanado na tela em questão. Inicialmente o projeto contemplava a resposta na forma dissertativa, mas devido as possibilidades de grafias ou erros ortográficos poderem gerar confusões, optou-se pela resposta objetiva.

Na segunda etapa do projeto foram abordados os fatores que podem influenciar na variação da entalpia das reações. Estes fatores são a quantidade de reagentes utilizados, o estado físico dos reagentes e produtos, a forma alotrópica de reagente e produtos e a temperatura em que a reação ocorre. As figuras 2 e 3 exemplificam dois desses fatores com as adaptações feitas pela aluna com TEA.

Na figura 2, da primeira reação para a segunda reação, foi duplicada a quantidade do número de mols do reagente oxigênio, isso leva à duplicação do número de mols de todos os componentes e também do valor da variação da entalpia. Pode-se perceber alguns fatores que são importantes para um aluno com TEA: a descrição minuciosa dos fatores que são explanados em cada tela, a sequência em que são apresentadas as reações e a escrita em caixas dos termos “1º reação” e “2º reação” para localizá-los no texto.

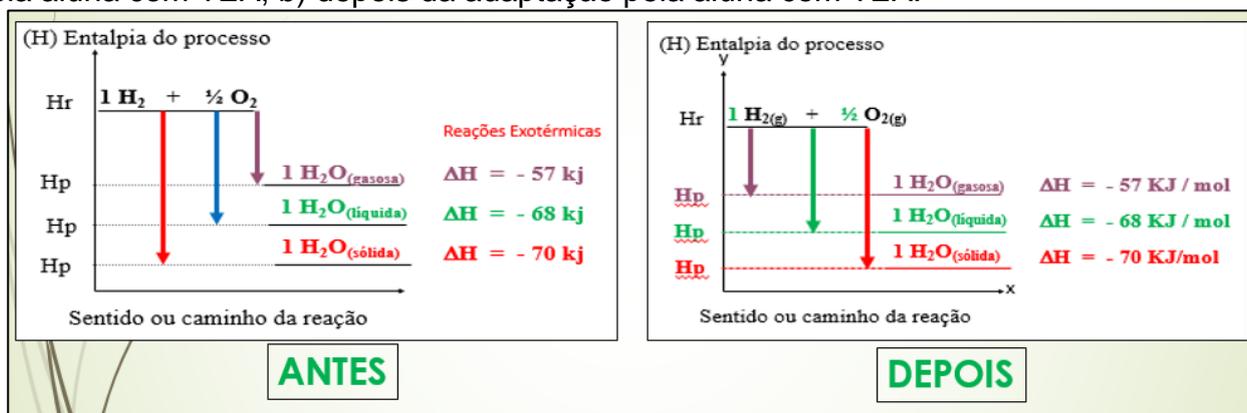
**FIGURA 2.** Cenários montados em programa gráfico para reconhecimento da influencia na quantidade de reagentes e produtos na variação da entalpia: a) antes da adaptação pela aluna com TEA, b) depois da adaptação pela aluna com TEA.



The image shows two side-by-side screenshots of a chemistry program interface. The left screenshot, labeled 'ANTES', shows a chemical reaction:  $1 \text{ C}_2\text{H}_5\text{OH}_{(l)} + 3 \text{ O}_{2(g)} \rightarrow 2 \text{ CO}_{2(g)} + 3 \text{ H}_2\text{O}$  with  $\Delta H = -330 \text{ kcal/mol}$ . Below the reaction, there are instructions: 'Complete os quadrados [ ] com os valores corretos.', 'Você vai precisar alterar o número de mols (em verde)', and 'Você vai precisar alterar o  $\Delta H$  (em vermelho)'. The right screenshot, labeled 'DEPOIS', shows the same reaction but with the coefficient of  $\text{O}_2$  changed to 6, and the  $\Delta H$  value is also in a box. It includes labels for each substance: Etanol Líquido, Oxigênio Gasoso, Gás carbônico Gasoso, and Água Líquida. It also has instructions: 'Complete os quadrados [ ] com os valores corretos.', 'Você vai precisar alterar o número de mols (em verde)', and 'Você vai precisar alterar o  $\Delta H$  (em vermelho)'. Red arrows point to the '1º Reação' and '2º Reação' labels.

Na figura 3 apresenta o reconhecimento do fator estado físico dos reagentes ou produtos e como eles alteram o valor da variação da entalpia. Para o pensamento organizado da aluna, foi necessário apresentar as setas nas mesmas ordens da reação.

**FIGURA 3.** Cenários montados em programa gráfico para reconhecimento da variação da entalpia quando o estado físico de reagentes e produtos é alterado : a) antes da adaptação pela aluna com TEA, b) depois da adaptação pela aluna com TEA.



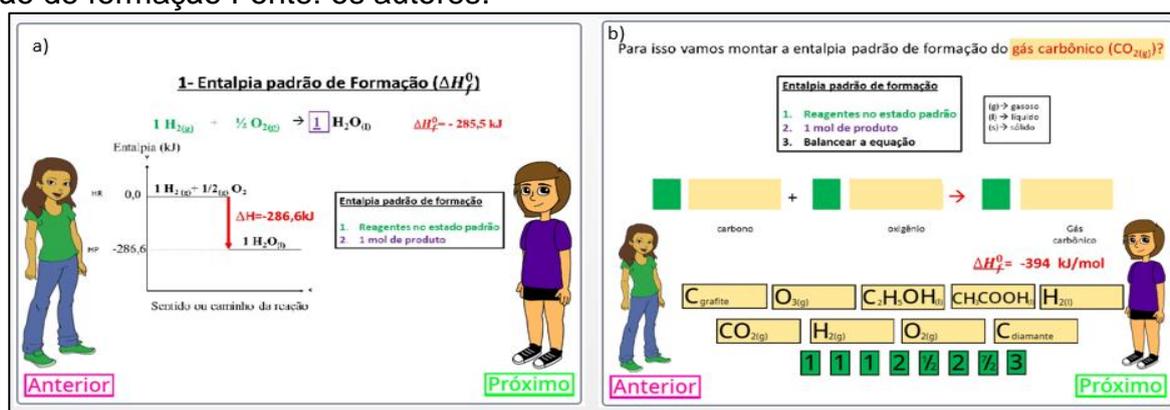
A terceira etapa envolveu a explanação dos conceitos entalpia padrão, entalpia padrão de formação e entalpia padrão de combustão. O projeto inicia com a explanação sobre o conceito de estado padrão e a pré determinação de substâncias no estado padrão com entalpia de valor igual a zero. Posteriormente define-se os termos e critérios para os tipos específicos das entalpias citadas.

A figura 4 apresenta algumas adaptações importantes na organização das informações da aluna com TEA: a colocação de um roteiro numerado e colorido a ser seguido, onde os critérios aparecem na mesma ordem da reação; a identificação dos eixos "x" e "y"; a colocação de legenda para identificar os estados físicos; cores diferentes para substâncias e coeficientes estequiométricos e delimitação dos espaços; alocação das possibilidades de respostas dentro de caixas; as setas em vermelho, indicando processos exotérmicos e as setas em azul, processos endotérmicos. Além disso, o primeiro critério, que aparece em verde, refere-se aos reagentes no estado padrão, o segundo critério, que aparece em roxo, à formação de apenas 1 mol de produto, esta sequência organiza o

pensamento da aluna, respeitando a ordem que aparece na reação.

Uso do “sistema de arraste”, foi desenvolvido para delimitar a possibilidade de escolhas de reagentes e produtos e para montar a reação e de coeficientes estequiométricos para o balanceamento da reação. Neste sistema, na figura 4b, a aluna tem 6 possibilidades de compostos químicos (quadros em salmão) e 8 possibilidades de coeficientes estequiométricos (quadros em verde), para escolher e arrastar para a reação. Outro fator importante a ser considerado é descrever na pergunta a fórmula química e o nome do composto, para que a aluna reconhecesse que a resposta do produto a ser formado estava na própria pergunta.

**FIGURA 4.** Interface no programa Scratch a) cenário para explicação da entalpia padrão de formação; b) cenário para desenvolvimento de atividade interativa relacionada à entalpia padrão de formação Fonte: os autores.



Na quarta etapa o projeto abordou o conceito da Lei de Hess, onde a entalpia de uma reação pode ser calculada pela soma da variação da entalpia de várias reações. A figura 5 apresenta etapas da resolução da lei de Hess. Há um áudio inicial que explica a reação principal e áudios individuais explicando o que a aluna deve desenvolver em cada reação. Enquanto o áudio toca o retângulo fica em destaque, sinalizando para a aluna em que parte deve focar sua atenção. Áudios muito longos prejudicam o aprendizado de alunos com TEA, pois não levam em consideração a temporalidade do aprendizado do indivíduo e a quantidade de informações.

**Figura 5:** Interface na Plataforma Scratch a) Cenário para explicação dos cálculos da lei de Hess; b) Cenário correto após as instruções

a)

Para calcular o  $\Delta H$  do processo:

**Reação Global**  $2C_{\text{graf}} + 3H_2(g) + \frac{1}{2}O_2(g) \rightarrow C_2H_5OH(l)$

$\Delta H \text{ Total} = -479$

Precisamos trabalhar com as reações:

1° Reação  $C_{\text{grafite}} + O_2(g) \rightarrow CO_2(g)$   
Inverter 1X 2X 3X  $\Delta H = -94\text{kcal/mol}$

2° Reação  $H_2(g) + \frac{1}{2}O_2(g) \rightarrow H_2O(g)$   
Inverter 1X 2X 3X  $\Delta H = -57,8\text{kcal/mol}$

3° Reação  $C_2H_5OH(l) + 3O_2(g) \rightarrow 2CO_2(g) + 3H_2O(g)$   
Inverter 1X 2X 3X  $\Delta H = -327,6\text{kcal/mol}$

Anterior Próximo

b)

Para calcular o  $\Delta H$  do processo:

**Reação Global**  $2C_{\text{graf}} + 3H_2(g) + \frac{1}{2}O_2(g) \rightarrow C_2H_5OH(l)$

$\Delta H \text{ Total} = -34$

Precisamos trabalhar com as reações:

1° Reação  $2C_{\text{grafite}} + 2O_2(g) \rightarrow 2CO_2(g)$   
Inverter 1X 2X 3X  $\Delta H = -188\text{kcal/mol}$

2° Reação  $3H_2(g) + \frac{3}{2}O_2(g) \rightarrow 3H_2O(g)$   
Inverter 1X 2X 3X  $\Delta H = -173,4\text{kcal/mol}$

3° Reação  $2CO_2(g) + 3H_2O(g) \rightarrow C_2H_5OH(l) + 3O_2(g)$   
Inverter 1X 2X 3X  $\Delta H = +327,6\text{kcal/mol}$

Anterior Próximo

As reações também possuem codificações que podem inverter o local de produtos e reagentes, e quando isso ocorre, o valor da variação da entalpia também tem seu sinal invertido e sua cor modificada, como pode ser observado na terceira reação. Nos áudios a aluna pode identificar se a reação precisa ser multiplicada por algum valor, e para isso, foram pré determinadas 3 possibilidades de multiplicação. Quando uma dessas opções é clicada, a caixa fica na coloração verde claro, indicando sua seleção. Ao término da análise de todas as reações o valor da variação da entalpia é automaticamente calculado, de acordo com a codificação, desta forma, reconhece-se como primordial a compreensão dos conceitos químicos envolvidos na Lei de Hess e não o cálculo matemático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um aluno com TEA há fatores importantes a serem considerados, que foram percebidos durante o desenvolvimento, a execução e a adaptação dos projetos para exploração dos conteúdos abordados em termoquímica.

A temporalidade é um processo individual, e desta forma a colocação de ferramentas como os botões próximo e anterior deixam o aluno livre para avançar e prosseguir no conteúdo, de acordo com sua necessidade. A padronização das cores vermelho e azul facilitou na identificação dos processos exotérmicos e endotérmicos, respectivamente. A ordem

de explicação, o sistema de arraste com opções pré determinadas, a inversão e multiplicação da reação pelo clique em um botão, o cálculo do valor da entalpia pelo programa, a colocação de legendas, a identificação dos eixos nos planos cartesianos, a colocação de respostas possíveis em caixas, a separação de textos, são fatores importantíssimos na adaptação de materiais para a inclusão de alunos com TEA nas salas regulares de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 08 de setembro de 2022.

DSM-5 - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. American Psychiatric Association (APA); tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2022. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2022.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992. Disponível em:

<file:///C:/Users/Alex/Downloads/pifps,+SARA+PA%C3%8DN.pdf>. Acesso: 06 de set de 2022.

VASCONCELOS, TATIANA CRISTINA; ROCHA, JOSELYNE SILVA. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, XVIII, 2016, Florianópolis-SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016. p.1-8.

Disponível em: <https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf>. Acesso: 26 de set de 2022.

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Resumo expandido

### Videoaula acessível: a visão dos surdos

**Kamilla Fonseca Lemes Garcia**

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - Câmpus Jataí

Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Goiás. Especialização em Libras; Educação Especial e Inclusiva e Perícia Ambiental. É graduada em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é docente de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí. E-mail: [kamilla.garcia@ifg.edu.br](mailto:kamilla.garcia@ifg.edu.br)

**Sandra Regina Longhin**

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - Câmpus Jataí

Possui Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química - UFSCar (1979) e Bacharelado em Química - UFSCar (1980), mestrado em Química Analítica pela Universidade de Brasília (1994) e doutorado em Química Analítica e Inorgânica pela Universidade de Brasília (2008). Atualmente é professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Goiânia; professora Adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; e Coordenadora Institucional do Pibid da PUC Goiás. E-mail: [srlonghin@gmail.com](mailto:srlonghin@gmail.com)

**Thábio de Almeida Silva**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ

Mestre em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí. Graduado em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização em Docência Superior e em Libras. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão. Atualmente professor de Libras do magistério superior da Universidade Federal de Jataí. Filho ouvinte de pais surdos (CODA - Children of Deaf Adults). E-mail: [thabio.silva@ufj.edu.br](mailto:thabio.silva@ufj.edu.br)

**Resumo:** Esse estudo é um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ciências e Matemática. A partir da problemática que envolve as dificuldades enfrentadas pelos surdos no processo de aprendizagem, esse estudo teve o objetivo de avaliar o recurso audiovisual acessível em forma de uma videoaula com imagens, Libras, legenda e áudio, cujo público-alvo eram pessoas surdas. Para tanto, foi proposto um curso de extensão junto a 10 participantes surdos com uma diversa heterogeneidade linguística; aplicação da videoaula acessível; e após, um questionário. A análise dos dados mostra que todos os participantes aprovaram o uso de imagens e vídeos da forma acessível e ressaltaram que esse tipo de recurso acessível contribui para que a aprendizagem do conteúdo ocorra de forma clara. Concluímos que a inclusão de surdos nas escolas, significa mais do que ofertar o intérprete de Libras para a mediação do conteúdo, é necessário que as escolas inclusivas assegurem um ensino inclusivo pautado em uma metodologia visual, com equidade de oportunidades de aprendizagem, com docentes, intérpretes qualificados e compromissados com uma educação para todos.

**Palavras-chave:** Videoaula, Surdo, Acessibilidade.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a importância da utilização de recursos audiovisuais acessíveis para o ensino de surdos, sendo um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática, no IFG- Jataí. E teve como objetivo geral, avaliar o recurso audiovisual acessível em forma de uma videoaula com imagens, Libras, legenda e áudio, cujo público-alvo eram pessoas surdas.

Considerando a Libras como a língua materna dos surdos do Brasil, cuja modalidade linguística é espaço-visual, em contraste com a modalidade linguística dos ouvintes, que é oral-auditiva, entendemos ser imprescindível pensar em recursos que abarquem essas diferenças – razão pela qual selecionamos o recurso audiovisual adequando-o de forma acessível na busca de atender a heterogeneidade linguística das pessoas surdas.

Partindo dessa afirmação, Marques (1999, p. 44) menciona que os surdos “detêm muitas qualidades cognitivas decorrentes do uso do pensamento visual, como por exemplo, a habilidade de combinar imagens e conceitos para construir e assimilar conhecimento”, de modo que as imagens e os pensamentos estão atrelados não somente no ato de se expressar e interagir, mas também para viver e existir. É portanto, o meio mais completo para o desempenho de reflexão, elaboração de estratégias e ação. Assim, podemos afirmar que a visão se configura em um sentido a contribuir para a internalização das informações e para a formação do conhecimento das pessoas surdas.

Assim, a realização desse trabalho se justifica, pelo envolvimento dos autores desse com área da Libras e ensino de surdos, sejam como intérpretes educacionais ou docentes na área da inclusão, apoiando a luta da comunidade surda e questionando as dificuldades enfrentadas pelos surdos no processo de aprendizagem na escola inclusiva.

Nesse sentido, para Silva (2017) a educação inclusiva apresenta imensos desafios e, por conseguinte, as escolas regulares precisariam ser transformadas no sentido de se atentarem para as várias especificidades e necessidades que envolvem o ensino de surdos e a garantia da inclusão, tais como: a presença do Intérprete de Língua de Sinais - ILS; materiais e adequações didático-pedagógicas; estratégias para que o estudante se sinta parte daquele ambiente e interaja com ele; capacitação dos educandos que permeasse o conhecimento a respeito da língua de sinais e da diversidade da cultura surda.

A importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação acerca da língua de sinais e do aspecto cultural dos surdos pode ser justificada diante da diversidade apresentada pelo povo surdo, conforme relatado por Santana e Carneiro (2012, p. 56), há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, como: estudante surdo fluente em Libras; o que se comunica por meio da oralidade; aquele que chega à escola sem língua; estudante surdo em aquisição de Libras, dentre outros.

Entretanto, para reforçar a complexidade do ensino inclusivo, Campos (2018) destaca que, não é somente a língua que irá garantir o sucesso no processo de aprendizagem desses estudantes. Desse modo, este trabalho busca subsidiar meios capazes de favorecer a inclusão educacional de surdos com equidade e qualidade; além da melhoria da prática docente, com vistas a alcançar uma educação para todos.

## METODOLOGIA

Este estudo foi amparado na metodologia qualitativa com questionários; e apoiamos na modalidade de pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica, que, para Damiani (2012) tem como preceitos a inovação de práticas, avaliação dessas inovações e melhorias em sistemas de ensino já existentes.

No sentido de atingir o objetivo em que se respaldava em recursos audiovisuais acessíveis em Libras para surdos, assim, foi proposto um curso de extensão de modo remoto (aulas síncronas e assíncronas) na forma de uma Sequência Didática – SD, intitulado Radiações e suas aplicações na saúde numa perspectiva inclusiva no qual teve como foco proporcionar um ambiente favorável para o processo de aprendizagem de estudantes surdos sobre a temática abordada com a utilização de recurso audiovisual (vídeo) acessível com imagens, Libras, legenda e áudio.

Os recursos audiovisuais elaborados foram: videoaulas, interpretações de vídeos selecionados da plataforma *youtube*, glossário, slides. No entanto, apresentaremos neste trabalho um recorte sobre uma videoaula respaldada no uso consciente de imagens, explicações adequadas em Libras, legenda e áudio, de forma clara, reforçando a temática e contribuindo com a aprendizagem.

Para a interpretação da videoaula, foi necessário, além de um celular, um tripé para o apoio do celular, mas também foi necessária a verificação do contraste entre o fundo e o intérprete; no caso, adotou-se o plano de fundo branco e a camiseta de cor preta. Atentamos, ainda, para a dimensão adequada da janela do intérprete na edição dos vídeos, seguindo as orientações e parâmetros acerca do tamanho da janela de Libras, com, no mínimo, a metade da altura e um quarto da largura do televisor (BRASIL, 2009). E após a edição da interpretação, houve a validação por profissional especializado na área visando à correção de possíveis erros na interpretação.

Adotado esse modelo, os participantes que realizaram as atividades foram compostos por um grupo de 10 pessoas surdas, com idade variando entre 20 e 42 anos, com escolaridade desde o ensino básico completo, graduandos e graduados. Dentre os participantes surdos, havia: um oralizado fluente em Libras que preferia oralizar e utilizar a legenda para o entendimento completo do assunto abordado; um surdo com implante coclear e que usava a língua de sinais para se expressar; os demais utilizavam Libras para se comunicar.

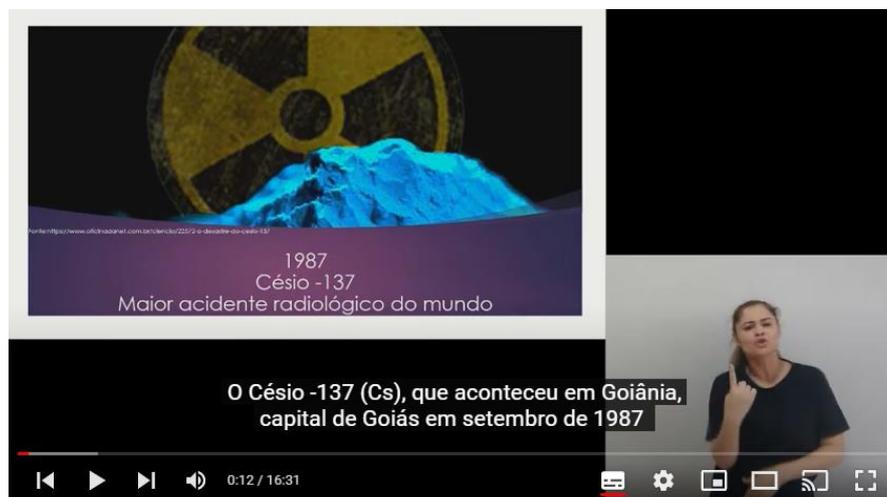
Vale ressaltar que o trabalho aqui exposto é um recorte de uma pesquisa aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sob o cadastro: 33555420.6.0000.8082.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A videoaula escolhida para exposição neste trabalho teve o intuito de complementar e rever o conteúdo que tinha sido ministrado anteriormente, acerca do maior acidente radiológico do mundo em área urbana ocorrido em Goiânia no ano de 1987, o acidente césio-137; sobre as suas causas; como poderia ter sido evitado; as consequências; os verdadeiros responsáveis; o preconceito às vítimas (até hoje?); a falta de divulgação de informação atualmente sobre o assunto; os trabalhadores que utilizam vestimentas inadequadas para a atuação na época; e, o descarte inadequado de equipamentos hospitalares. A Videoaula desenvolvida teve o objetivo de complementar, introduzir ou rever o conteúdo.

Na figura 1, mostra o aspecto visual da videoaula “Acidente césio-137/Interpretado em Libras”, acesso pelo link <https://youtu.be/gWvYxvStRMw>, com duração de 16min31s.

**Figura 1.** Aspecto visual da videoaula Acidente césio-137/Interpretado em Libras



Interessante reforçar que a heterogeneidade dos sujeitos surdos foi considerada durante todo o caminho desta pesquisa. Além do aspecto visual compartilhado por todos, para o participante oralizado que preferia legenda, foi ofertada com inserção e edição por meio da ferramenta presente na plataforma do *YouTube*, que disponibiliza recurso de alteração de tamanho, cor e letra da fonte, tornando nossa proposta acessível a um número maior de pessoas, como a pessoas com baixa visão. E os participantes surdos sinalizantes tiveram o acesso ao profissional ILS e uma janela de intérprete adequada permitindo uma melhor visualização dos sinais.

Na coleta de dados, dentre várias perguntas referentes ao conteúdo específico, ao final foi realizada uma pergunta quanto ao aspecto visual e acessibilidade dos recursos audiovisuais discutido neste trabalho. Nesse sentido, a pergunta foi: "Você considera que o uso de imagens e vídeo contribuiu para a compreensão dos conteúdos sobre radiação? Justifique"

A resposta desta questão foi unânime entre os participantes. Todos concordaram que recursos audiovisuais com uso de imagens e vídeos contribuem para que a aprendizagem do conteúdo ocorra de forma clara e contextualizada. Respalda o ensino com uma didática e metodologia visual proporciona compreensão, estímulo, interesse pelo conteúdo e clareza, como mencionado pelos participantes.

Foram muitos os comentários e agradecimentos, destacamos o comentário de P5

sobre o acesso à informação com clareza.

*Agradecer a acessibilidade, sendo eu surda oralizada, vocês me deram a oportunidade de usar a minha voz, falar também e a janela do intérprete no Youtube, janela do intérprete está grande, dando pra gente assistir de longe e bem claro. Isso é um exemplo[...]. Parabéns e muito obrigada pela acessibilidade, a legenda o áudio para a gente ouvir, a imagem também, tudo completo. Parabéns, obrigada! Ficou ótimo!*

Na escrita de P5, notamos que a acessibilidade proporcionada pelos recursos audiovisuais elaborados garantiu aos surdos (sinalizantes/oralizados/implantados) o acesso ao conhecimento; e esse sentimento de gratidão indica que a direção trilhada nesta pesquisa está correta, garantindo o direito de todos de entenderem e se expressarem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos os desafios do ensino inclusivo para surdos, mas também entendemos a sua possibilidade quando o docente conhece as especificidades e a heterogeneidade linguística e por meio de recursos e metodologias adequadas oferta um ensino de equidade para todos. Assim, compreender essa heterogeneidade e respeitá-la é uma grande conquista no processo de inclusão e diminuição da segregação no ensino de surdos.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de políticas públicas para a formação e a capacitação dos docentes visando o compromisso com uma educação para todos, a partir de uma preparação e melhoria de sua prática pedagógica, ao considerar as subjetividades das pessoas surdas.

Destacamos que, para além de docentes preparados para o ensino de surdos, são necessários ILS qualificados para tal função, pois é esse profissional o responsável em mediar o conteúdo à pessoa surda.

Por fim, reforçamos a importância da validação do recurso audiovisual, pois mesmo que o intérprete seja fluente em Libras, contar com o auxílio de um outro profissional especializado na área contribui na melhoria e qualidade do processo interpretativo, por conseguinte, do material audiovisual elaborado e ofertado.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais**. Organização: Secretaria Nacional de Justiça. Brasília, DF: SNJ, 2009. Disponível em: <https://www.novo.justica.gov.br/seus-direitos2/classificacao/classificacaolinguasinais.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.
- CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*:
- LACERDA, C, B, F; SANTOS, L, F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 37-61.
- DAMIANI, M.F. Sobre pesquisas do tipo intervenção - Painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-9. Disponível em: [endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf](http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf). Acesso em: 17 out. 2022.
- MARQUES, C. V. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, p. 38-47, 1999. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/309/318>. Acesso em 16 out. 2021.
- SANTANA, A. P.; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. *In*: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIN, A. P. (org). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 55-78.
- SILVA, T. de A. **A disciplina de Libras na formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2017a. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/474>. Acesso em: 16 out. 2022.
- STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Relato de experiência

### A constituição subjetiva de vidas surdas que transitam a educação inclusiva: violências e contra-condutas

**Luisa Leoncio Monti**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São  
Carlos - UFSCar. E-mail: [luisamonti@gmail.com](mailto:luisamonti@gmail.com)

**Vanessa Regina de Oliveira Martins**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do curso de  
Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa do Departamento de Psicologia  
da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: [vanymartins@hotmail.com](mailto:vanymartins@hotmail.com)

**Resumo:** A falta de processos inclusivos sólidos na direção às singularidades e as diferenças no espaço escolar se constituem como violências simbólicas. Esta pesquisa tem por objetivo cartografar as práticas de violência simbólica em contexto inclusivo com alunos/corpos surdos e os impactos dela na constituição subjetiva e no ethos surdo. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, na perspectiva paradigmática de Michel Foucault, de abordagem qualitativa do tipo descritiva, a partir da perspectiva de um trabalho cartográfico. Estão sendo acompanhadas quatro vidas surdas, em uma cidade no ABC paulista, matriculados na rede pública de ensino, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A coleta de dados está acontecendo em duas frentes: observações na escola, com entradas a partir da vivência em um diário de campo pela pesquisadora e uma entrevista semiestruturada. Será proposta a análise de discursos de alunos surdos, trazendo as marcas de suas experiências e as implicações de tais perspectivas no processo escolar. Optou-se por uma análise cartográfica, com base na filosofia da diferença, com referencial teórico, principalmente, Deleuzo-Guattariano e Foucaultiano. Para organizar a análise dos dados coletados, serão escolhidos eixos norteadores. Acredita-se que a pesquisa possa reconhecer aspectos que levam às violências simbólicas na constituição da subjetividade durante a trajetória escolar de surdos. Espera-se observar experiências em salas regulares que se colocam como resistências. Crê-se que por meio das vozes surdas seja possível favorecer a construção de políticas públicas que aprimorem a inclusão de surdos baseado na lógica da multiplicidade e não da mesmidade normativa.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Surdez, Subjetividade, Violência, Filosofia da diferença.

## PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES E MINHAS ANDANÇAS PELO TEMA

A escolha do tema não se deu por acaso. Ele se revela ao se dar como acontecimento e me atravessar, em meu contexto e subjetividade. O tema da violência vem à tona ainda na graduação, colocando-me em movimento a conhecer e me aprofundar no mestrado e, em

seguida, no doutorado.

Em meio a este processo, as dificuldades que já existem na trilha de um doutorado, se intensificam por conta da pandemia de Covid-19. Isolamento, solidão, perdas. Difícil traçar metas de trabalho, ler ou escrever em meio a este contexto. Pensar nas marcas da violência simbólica e suas marcas no *ethos surdo* tomam outros significados. A pesquisa se modifica. É impossível suprimir estes fenômenos todos em meio a uma pesquisa cartográfica. O contexto é importante, neste caso, na tentativa de juntar teoria e empiria, alinhando-me a opção epistemológica feita aqui.

Proferidas as primeiras palavras, chamo o leitor a caminhar comigo, a viajar através do tema de estudo e desta investigação. Este relato de pesquisa trata de apresentar os sentidos da experiência, como pesquisadora, ainda em construção.

A inclusão na Modernidade carrega o desejo de uma demarcação territorial e relacional da diferença (LOPES, 2007). Desde meados da década de 90 fala-se em movimento de inclusão de alunos com deficiência sob o argumento de uma *educação de qualidade a todos*.

A escola estabelece, entre suas funções, disciplinar, ordenar e educar através de sua sofisticada maquinaria (FOUCAULT, 1979). O espaço no qual a inclusão passa a funcionar na escola contemporânea, como um imperativo, pouco é voltada a educação e aprendizagem dos alunos (LOPES; FABRIS, 2013). Além disso, as práticas de inclusão escolar operam, por vezes, na lógica da normalidade.

É discutida aqui a perversidade de uma inclusão que, embora democratize o espaço da escola, não oferece a possibilidade para que os sujeitos que ela frequente, permaneçam. Importante ressaltar que não é objetivo desta tese demonizar a educação inclusiva.

Esta escolarização, sem adaptação própria às necessidades dos sujeitos que frequentam a escola, se constitui como violência. Com a finalidade de definir esta violência, utilizamos o entendimento de microfacismo construído por Gallo (2009), que seriam violências moleculares que se estendem rizomaticamente pela teia social e estão cristalizados nas relações – de casal, irmãos, pais e filhos, pedagógicas, entre outras relações cotidianas – que nos forjam. *Microfacismos*, portanto, são produzidos nas relações de saber/poder, na *micropolítica diária*. Podem ser entendidas como relações compulsórias e agressivas sobre o

outro e seu modo de vida. Como exemplo, pode-se pensar na imposição de normas, regras ou interdições ao corpo, ao ativismo, a subjetividades plurais e etc.

Nesta perspectiva, a tese é a de que as violências simbólicas são manifestadas nas políticas inclusivas, pela lógica normativa acionada na classificação e categorização dos corpos deficientes e de seus afetos.

O objetivo do projeto é cartografar as práticas de violência simbólica em contexto inclusivo com alunos/corpos surdos e os impactos dela na constituição subjetiva e no *ethos* surdo. Como objetivos específicos: a) Analisar e construir o conceito de violência, a partir da analítica da filosofia da diferença; b) Produzir uma analítica cartográfica sobre as práticas de inclusão e os processos da díade inclusão e exclusão e c) Analisar as práticas escolares por meio das narrativas e vivências de sujeitos surdos e observar as violências simbólicas (de diferentes *ethos* surdos), a partir de seus processos subjetivos, identificando os modos de subjetivação e de resistência que atravessam estes alunos na racionalidade inclusiva de modo a entender quais as adjetivações subjetivais podem produzir mais (ou menos) marcas normativas e produções de corpos mais ajustados ao padrão neoliberal.

A justificativa da realização da pesquisa se encontra na representatividade desses jovens, dando voz e importância às suas escolaridades, possibilitando a construção de políticas públicas que aprimorem a inclusão de surdos no ensino público comum; lugar que lhes pertence por direito de cidadania, pela racionalidade da governamentalidade democrática (CARVALHO; GALLO, 2020).

## POR ONDE CAMINHO E ONDE ALMEJO CHEGAR

Apesar das grandes contribuições de pesquisas de cunho cartesianas, dediquei-me em fugir de narrativas científicas fundadas nestes preceitos. Arrisquei-me em pensar metodologias que orbitam longe desses paradigmas. A preocupação sobre como os trabalhos de pesquisa tomam forma me atravessaram. Inspirada pelos ensinamentos deixados por Foucault em suas ideias de um método sem prescrição e pelo contato com a literatura de Rolnik e a cartografia decidi arriscar-me por meio da escrita-experimentação.

Esta pesquisa é um estudo de casos múltiplos, na perspectiva paradigmática de

Michel Foucault, de abordagem qualitativa do tipo descritiva, a partir da perspectiva de um trabalho cartográfico.

O procedimento metodológico adotado foi o cartográfico, pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) e desenvolvido por Félix Guattari e Sueli Rolnik (2005). Se trata de um exercício empírico, de um encontro com o objeto de pesquisa, de explorá-lo, vivenciá-lo, atravessá-lo e recriá-lo.

A coleta de dados no método cartográfico requer a imersão em um território a partir de anotações, movimentos, consultas bibliográficas e outros. Envolve a movimentação no campo de estudo e a experimentação estética e política.

Para esta pesquisa, estão sendo acompanhadas quatro vidas surdas, todos de acordo com o perfil: aluno na etapa do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; matriculado na rede pública de ensino, em sala comum em escola com proposta bilíngue e surdo/deficiente auditivo. Os quatro alunos estão inseridos em uma mesma escola no ABC paulista, uma vez que é relevante que sejam observadas as relações que se estabelecem neste contexto de modo mais adensado.

A coleta de dados está acontecendo em duas frentes: observações na escola, com entradas a partir da vivência em um diário de campo pela pesquisadora e uma entrevista semiestruturada.

Para a observação do campo, está sendo realizado o levantamento de elementos visuais, discursivos e o registro das experiências por meio de um diário de campo que auxiliarão na cartografia da escola inclusiva com vidas surdas. São considerados insumos as práticas discursivas e não discursivas que constituem o contexto escolar.

Para a entrevista, será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas objetivando compreender: como e quando houve o contato com a Libras na instituição escolar; a trajetória escolar desses alunos; seus maiores desafios dentro da sala de aula e na escola, na relação com os colegas, docentes e equipe escolar; experiências positivas e negativas com professores, colegas e profissionais escolares em geral e, também, sobre possíveis violências simbólicas sofridas dentro da sala de aula.

Os dados coletados serão analisados à luz de pesquisas relacionadas à surdez, educação inclusiva em um referencial teórico que tenha como base as filosofias da diferença,

especialmente, de Félix Guattari, Gilles Deleuze e Michel Foucault e do processo cartográfico de produção analítica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: O EXERCÍCIO CARTOGRÁFICO E A ANÁLISE DE DADOS

As entrevistas serão vídeo-gravadas e transcritas de acordo com a ordem realizada. Posteriormente, serão organizadas em eixos norteadores para a análise. Os dados coletados por meio das entrevistas e observações em campo serão analisados à luz de pesquisas relacionadas à surdez, educação inclusiva em um referencial teórico que tenha como base as filosofias da diferença, especialmente, de Félix Guattari, Gilles Deleuze e Michel Foucault e do processo cartográfico de produção analítica.

A pesquisa cartográfica é um método experimental de composição, que coloca em foco a análise de elementos sociais (DELEUZE; GUATTARI, 1995; GUATTARI; ROLNIK, 2005). O exercício do pesquisador cartógrafo é acompanhar o traçado de forças (linhas) que compõem “agenciamentos singulares” que marcam os processos subjetivos: uso do conhecimento do espaço para pensar as linhas de territorialização dos sujeitos.

Este método não obedece a um conjunto de regras ou procedimentos pré-estabelecidos pela comunidade científica. Tampouco busca uma verdade absoluta sobre um objeto ou explica um fenômeno.

Ao considerar experiência como “isso que me passa” – ideia desenvolvida por Larrosa (2011) em “Experiencia y alteridade en educación” –, pressupõe-se um acontecimento, algo que não depende de mim, que é exterior a mim. O acontecimento que se dá em mim, me passa, atravessa minhas ideias e palavras. Nesta reflexão, uma vez que a experiência é “isso que me passa”, o pesquisador é “território de passagem”, no qual são deixadas marcas e vestígios. É impossível determinar, portanto, uma separação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa na cartografia.

Serão analisadas as relações entre as ‘palavras e as coisas’ (o dito e o objeto do dito); entre discursividades, os enunciados discursivos e seus efeitos práticos nas relações de saber e poder que produzem modos de subjetivação das vidas surdas acompanhadas. O desejo (ou não) por normalização, entre outros aspectos, a fim de compreender, finalmente, se a estes

sujeitos foi dada a possibilidade de escolher aspectos de sua escolarização, suas trajetórias escolares em sala comum e como tais escolhas afetam/afetaram a constituição de suas subjetividades. Como certos saberes científicos têm constituído a deficiência e, conseqüentemente, quais são as formas de vida produzidas. Em sequência, para organizar a análise dos dados coletados, a partir das discursividades, serão escolhidos os eixos norteadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE ESPERAR?

Esperamos que, por meio da cartografia, seja possível perceber as relações de saber/poder no campo educacional inclusivo, observando as produções de verdades e as práticas de constituição dos sujeitos surdos. Para avançarmos nas discussões sobre os modos de fazer a educação pelas diferenças é imprescindível compreender qual a realidade que os discursos vigentes no contexto escolar têm produzido e como isso impacta e produz as relações subjetivas.

Não é nosso objetivo demonizar a educação inclusiva. O exercício desta pesquisa busca problematizar as formas e as bases que as constituem e de que modo podemos forjar outras práticas inclusivas que favoreçam a pluralidade de vidas e atue na diluição das práticas de violência simbólica. Os avanços e conquistas ao longo das décadas são significativos e merecem destaques as muitas lutas travadas para a constituição de uma escola em que o ensino se dê para todos. Todavia, as relações cotidianas nos ajudam a entender a complexidade deste espaço e as muitas relações sociais que lá são produzidas.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. F.; GALLO, S. D. O. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Mnemosine*, v. 16, n. 1, p. 146-160, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52688> Acesso em: 27 set. 2022.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



GALLO, S. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-12.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LARROSA, J. E. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>  
Acesso em: 27 set. 2022.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

TAKEITI, B. A. **Juventudes, subjetivação e violências: inventando modos de existência no contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17056> Acesso em: 08 jul. 2020.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 103 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Relato de experiência

### O olhar pedagógico sobre o cuidado ao corpo na educação da criança com deficiência

**Joyce Fernanda Guilanda de Amorim**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Professora da Educação Básica; Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, *campus Sorocaba*. E-mail:  
[anprechei@gmail.com](mailto:anprechei@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho trata sobre o olhar pedagógico do cuidado ao corpo e suas implicações a uma estudante com deficiência. Partiu de uma experiência, enquanto orientadora pedagógica, sobre as necessidades de orientar outros educadores a repensar a forma como enxergamos e refletimos o fazer pedagógico, quando se trata de estudantes com deficiência. Para ressignificar este olhar, a teoria histórico-cultural de Vigotski embasou a reflexão de modo a enxergar além da deficiência, por considerar o sujeito, enquanto um ser de possibilidades e potencialidades. Para tanto, alguns conceitos sobre a Base Nacional Comum Curricular também foram abordados, sem a intenção de aprofundá-los, mas para evidenciar que esta questão é tratada no interior da escola desde Educação Infantil e é continuada na Educação Fundamental (anos iniciais). Em guisa de conclusão, é necessário repensar as formas como os olhares voltados à aprendizagem da criança com deficiência é concebida, bem como a forma como os direcionamos, enquanto educadores.

**Palavras-chave:** Educação, Educação Especial, Deficiência Intelectual.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma inquietação sobre um relato de experiência enquanto orientadora pedagógica designada em uma escola fundamental de 1º ao 5º ano, por meio de processo seletivo interno, numa rede municipal de ensino no ano de 2021. Parte do trabalho como orientadora pedagógica iniciou a partir das reuniões com a professora da sala regular e com a pedagoga da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência no contraturno do ensino regular. Nas reuniões, muitos assuntos foram abordados, de modo a compreender como a Educação Especial estava organizada na referida Unidade de Ensino (UE). Em um desses momentos, solicitei os relatórios pedagógicos e laudos dessas crianças para conhecer quem eram esses estudantes. Foram lidos 06 relatórios médicos e todos estes trouxeram inúmeras

problematizações, porém o que me chamou a atenção é resultado deste trabalho. A inquietação se deu ao fato de a responsável pela criança preferir a continuidade da educação da filha em uma instituição especializada, pois, segundo seu argumento, no ensino regular do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano), a escola não daria conta de “ensinar” os cuidados básicos de higiene, já que ela iria entrar na puberdade e, por questões biológicas do corpo feminino, iria menstruar. Dentre os medos da mãe, destaco a questão higiênica da pré-adolescente, pois neste período, precisaria de todo um cuidado para realizar sua higiene pessoal, como se limpar e trocar de absorvente no período em que estivesse na escola. É sabido que nas redes regulares de ensino – independente de ser municipal ou estadual – há um (a) funcionário (a), denominado (a) cuidador ou cuidadora, que realiza o trabalho de Atividade de Vida Diária (AVD) com estas crianças nos ambientes externos da sala de aula, seja este de alimentação, locomoção ou higiene pessoal.

A partir disso, trago uma breve discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), suas orientações sobre o cuidado com o corpo na educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais e por fim, alguns apontamentos sobre como a escola pode contribuir para que a criança com deficiência aprenda sobre os cuidados necessários para a manutenção da sua saúde.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com o relatório médico expedido no ano de 2021, a criança se enquadrava nos CID 10: G40 – Epilepsia; F70.1 – retardo mental leve (comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento); F71.1 – retardo mental moderado (comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento); F92.9 – transtorno misto da conduta e das emoções não especificado. Observou-se que, no próprio laudo médico há duas especificações voltadas à sua deficiência intelectual, sendo uma leve e outra moderada de um mesmo tipo de deficiência, caracterizando sua deficiência como retardo leve a moderado. Outro ponto que chama a atenção é que o CID 10 - F92.9 é caracterizado por comportamento agressivo, provocador e se associa à depressão, ansiedade e outros transtornos emocionais. Para um possível diagnóstico, o transtorno deve estar

associado aos critérios de um transtorno de conduta da infância, como o F91 e de um transtorno emocional da infância, como o F93, porém a criança não possui nenhum destes CIDs em seu relatório médico.

Em seu relatório, as observações realizadas foram:

“[...] É portador de epilepsia associada à deficiência mental leve a moderada, o que a limita no aprendizado e na realização de todas as atividades de vida diária (não sabe tomar banho sozinha, não se limpa após evacuar, não entende ordens complexas, não é alfabetizada, tem comportamentos inadequados do esperado para a idade e regras sociais, é dependente de um adulto em tempo integral) (PRONTUÁRIO DO ESTUDANTE, 2021).

No trecho acima, me inquieta a forma que a neuropediatra se referiu à deficiência como fator determinante e limitador da aprendizagem da criança, bem como em adquirir independência nas Atividades de Vida Diária. Segundo Diniz (2007), na perspectiva médica, a deficiência é tratada como uma consequência em decorrência da lesão – enquanto desvantagem natural e indesejada de um corpo e, portanto, esta pessoa ficaria sob os cuidados biomédicos que reabilitavam ou medicalizavam estas pessoas, de modo a torná-las mais próxima do padrão possível da normalidade. No relatório mencionado, dá-se a compreensão de que a profissional que a acompanha tem como concepção a de que o sujeito é colocado em segundo plano e sua deficiência é colocada acima deste, definindo o que a criança poderá ou não aprender ao descrever quais são suas limitações de forma reducionista biológica. Porém, a criança é um ser em desenvolvimento, ou seja, um ser cultural, entendendo - se a cultura como resultado das produções da atividade humana (SIRGADO, 2000) e histórica por fazer parte da história construída pela humanidade – filogênese – e que produz sua própria história, à medida que se relaciona com os outros e com o mundo ao seu redor – ontogênese (VIGOTSKI, 2019). Segundo Stetsenko e Selau (2018), a concepção de Vygotsky sobre a deficiência é contrária à visão deficitária da deficiência, já que quando uma criança tem seu desenvolvimento impedido por alguma deficiência, ela não é menos desenvolvida, mas se desenvolve de maneira diferente das outras. Ressalta-se que, quando colocamos a deficiência sobre a pessoa, desconsideramos todas as reais possibilidades que necessita para se desenvolver, além de desprezar sua existência enquanto sujeito histórico e cultural.

Sobre a afirmação de que todas as pessoas são capazes de aprender, dada a sua plasticidade cerebral, tendo o cérebro como um instrumento para a realização de atividades dirigidas e desenvolvido a partir da interação e colaboração com outros sujeitos e mediado pelas ferramentas de cultura (STETSENKO e SELAU, 2018), busco compreender como a questão do cuidado ao corpo é abordada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (2018) nas modalidades da educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para dar sequência a este relato e realizar seus breves desdobramentos sobre a temática aqui tratada, é importante salientar alguns conceitos que a BNCC (2018) nos traz sobre a relação da criança com o corpo, que inicia desde seu nascimento e perpassa toda a vida do estudante, que se dá por meio das variações que ocorrem à medida do seu desenvolvimento e vida escolar. Também, como papel da escola, destaca-se a abordagem do conteúdo produzido historicamente pela humanidade e a forma como são tratados no documento orientador aqui abordado. Nos atentaremos à Educação Infantil e Ensino Fundamental I (anos iniciais), modalidade de ensino na qual a criança estava matriculada.

A Base Nacional Comum Curricular define as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de adquirir ao longo da educação básica. Está orientada pelos princípios éticos, estéticos e políticos que visam a formação humana em suas múltiplas dimensões, assim como a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Possui como premissa, a educação integral do educando, cujos objetivos visam o pleno desenvolvimento do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho. As aprendizagens essenciais da BNCC estão expressas em 10 competências gerais, que definem o cidadão que a escola pretende formar e orientam a educação para todos.

Ao longo da BNCC, observa-se que a percepção do sujeito, enquanto ser único, de respeito, de possibilidades e de cuidados, é iniciada desde a primeira infância – sobre a premissa do cuidar e educar - é preconizada nos Campos de Experiências “O EU, o Outro e o Nós” e no “Corpo, Gestos e Movimentos” (BRASIL, 2018). No segundo campo, nesta faixa etária a criança participa dos cuidados do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. Nas

etapas seguintes da Educação Infantil - crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses) – reforçam-se os cuidados por meio da progressiva independência no cuidado com o próprio corpo e a adoção de hábitos relacionada à higiene, alimentação, conforto e aparência (BRASIL, 2018).

No Ensino Fundamental, anos iniciais, por meio das Ciências da Natureza e outras áreas, os alunos têm acesso à aprendizagem do que foi produzido pela humanidade por meio de momentos de investigação. Observação, raciocínio e criação para compreender o mundo natural e tecnológico, seu corpo e bem estar são organizados em três módulos que se complementam, como: a Unidade Temática, Objetos do Conhecimento e Habilidades, esta última organizada por códigos, cada qual correspondente a uma temática específica. Nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, observa-se que ocorre uma extensão da educação infantil sobre os cuidados com o próprio corpo, voltada à questão da higiene pessoal como fator central e na prevenção de acidentes. No 3º ano, o tema tratado é referente ao cuidado da saúde auditiva e visual, considerando as condições do ambiente, como a exposição ao som e à luz (BRASIL, 2018).

Nos 4º ano, o cuidado com o corpo traz noções de prevenção de doenças, bem como formas de transmissão de microrganismos e, no 5º ano a temática é tratada a partir de questões de saúde voltadas à alimentação e cuidados com os distúrbios alimentares. Observa-se que, ao longo da educação infantil e ensino fundamental, os cuidados com o corpo perpassam os cuidados concretos do dia a dia até a aquisição do conhecimento sobre assuntos mais abstratos, como os microorganismos e composição dos nutrientes de um alimento. Segundo Rego (1995), os elementos e símbolos, bem como os demais elementos que são impregnados de significado cultural – desenvolvimento cultural - são mediadores da relação do sujeito com o mundo e também fornecem mecanismos psicológicos e modos de agir no mundo e, portanto, “o aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (REGO, 1995, p. 71).

Mas, como ensinar os cuidados com o corpo para uma criança com deficiência? Enquanto orientadora pedagógica, houve a reflexão com a professora do Ensino Regular e com a professora da SRM, cujo objetivo pautou-se em orientar os olhares pedagógicos

voltados às questões do cuidado com o próprio corpo desta criança em si.

Assim como uma criança sem deficiência, um estudante que possui deficiência também tem o direito de estar inserido em todas as práticas pedagógicas no espaço escolar e, portanto, Dainez (2014) ressalta que Vigotski (1997) afirma que a escola não pode ser um espaço voltado ao auxílio, complementação de uma carência que pode ser de origem orgânica ou cultural, “[...] mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1097). Para tanto, como metodologia da educação social, Vigotski traz a compensação social que

“[...] é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividades do cotidiano [...] em defesa de uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo) (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1097).

Como orientadora, foi tratado que é essencial que a escola tenha como objetivo a realização plena do potencial social e considere este como um objetivo real e definido e “[...] horizontes se abrirão aos pedagogos, quando eles reconhecerem que um defeito não é apenas uma desvantagem, um déficit ou fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e capacidade, que eles têm significância positiva” (STETSENKO e SELAU, 2018, p. 316). Por fim, para a criança com deficiência aprender, de fato, sobre os cuidados com o próprio corpo, a escola deve estar organizada de modo a atender as especificidades deste aluno desde a primeira infância por meio de práticas acolhedoras, eficazes, contínuas e não fragmentadas e que sejam mediadas por instrumentos que sejam capazes de contemplar o desenvolvimento social e cultural da criança para garantir que suas vivências sejam dignas para se autocuidar, para conviver e se colocar enquanto sujeito no meio em que está inserida.

## CONCLUSÕES

Trabalhar em espaços em que a criança com deficiência, muitas vezes, não é vista como um sujeito histórico e que faz parte da história, é complexo e delicado, pois muitas vezes nos deparamos com concepções errôneas e grotescas sobre a educação destas pessoas, o

que pode ser um reflexo da forma como foi constituída no país. Embora haja muitos estudos na área sobre a temática, há o sentimento de que os mesmos não chegam aos espaços escolares como deveriam, pois é comum ouvir discursos ultrapassados ou que descaracterizam a criança com deficiência como um sujeito capaz de se desenvolver mediante práticas e instrumentos mediadores adequados e significativos para a criança.

O cuidado com o corpo, embora esteja presente desde o nascimento da criança, chamou a atenção por ser algo “comum” e presente na educação desde a primeira infância. Mas por que uma criança com deficiência ainda não aprendeu a se cuidar? A escola errou ao negligenciar isso com a criança? A escola foi capacitista e reducionista ao invés de ensinar, fazer o básico pela criança? A criança ainda não está em seu “tempo de aprender” sobre tais cuidados? Estas são algumas inquietações, além da que tentei trazer neste trabalho. Ainda penso que, enquanto educadores, ainda temos muito o que aprender sobre a educação da pessoa com deficiência e tentei, por meio deste trabalho, realizar uma reflexão sobre como Vigotski pode contribuir com a formação destas crianças, a partir de suas concepções sobre como somos constituídos enquanto sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- BBC. **Borboletas de Zagorsk**. 1992, [56m35s]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE>. Acesso em: 13/09/21.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- DAINEZ, D. SMOLKA, A, L, B. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler**: desenvolvimento humano, educação e deficiência. Educação Pesquisa, São Paulo, vol. 40, p. 1093-1108, out./dez. 2014.
- DINIZ, D. **O que é Deficiência**. 1º Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- REGO, T.C. **Vygotsky, uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.
- SIRGADO, A.P. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, n.71, p.45-78, 2000.
- STETSENKO, A.; SELAU, B. **A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos**: mapeando os próximos passos. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 316-324, 2018.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal.** In. Fundamentos de Defectologia. Tomo V., Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón, Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 111 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED).* 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Relato de experiência

### Atendimento Educacional Especializado com estudantes público alvo da educação especial na pandemia da COVID-19

**Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará e doutoranda e mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [julianedayrle@gmail.com](mailto:julianedayrle@gmail.com)

**Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: [milevmbm.15@gmail.com](mailto:milevmbm.15@gmail.com)

**Resumo:** Com a pandemia da Covid-19, a sociedade precisou se reestruturar e atividades que ocorriam normalmente na modalidade presencial precisaram ser realizadas de forma não presencial, como por exemplo, a educação. Frente a isso, e repensando a possibilidade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), esse estudo teve como objetivo relatar a experiência da oferta do AEE não presencial de duas professoras de educação especial, uma do estado do Pará e outra do estado do Piauí que atuaram, respectivamente, com um estudante com Deficiência Visual (DV) e um com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito de escolas regulares de ensino. Com base nas experiências dessas professoras, observou-se que foram inúmeras as barreiras enfrentadas para a oferta do AEE, porém foram refletidas e materializadas práticas e estratégias que beneficiaram tais estudantes no acesso a esse serviço e suas interfaces ao longo do cenário turbulento vivenciado.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Visual, Transtornos do Espectro Autista, Pandemia.

## INTRODUÇÃO

Com as transformações na sociedade, busca-se garantir o acesso das pessoas com deficiência às instituições regulares de ensino, bem como respeitar os direitos fundamentais referentes a todos os seres humanos, de modo a romper com uma sociedade excludente e preconceituosa (MENDES, 2010).

Com a pandemia provocada pela Covid-19 e seu alto nível de contágio, a Organização

Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu como modo de prevenção: o uso de máscaras, hábitos de higienização, limitação de indivíduos em locais públicos e o distanciamento social, com o intuito de conter a disseminação da doença (BRASIL, 2020). Como forma de remediar o cenário e dar continuidade ao ano letivo, foi aprovado no Brasil o parecer nº 5, de 28 de abril de 2020, que garantia a oferta de atividades pedagógicas não presenciais na educação básica e superior. Dessa forma, ao longo dos dois anos da pandemia, foram utilizadas diferentes estratégias a fim de pôr em prática essa portaria.

Frente a esse cenário, buscou-se refletir a aplicabilidade da portaria mencionada na oferta do AEE para estudantes PAEE, modalidade não presencial. O estudo de Lima, Silva e Rebelo (2021) visou caracterizar e analisar a atuação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) durante a pandemia da Covid-19. Neste estudo, participaram cinco professores de SRM de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul.

As autoras evidenciaram que, com a pandemia, foram maximizadas as desigualdades sociais já existentes na escola. Porém, esta dificuldade revelou a potência da escola, os esforços, desafios e estratégias dos professores para dar melhores respostas e garantir aos estudantes PAEE, ainda que minimamente, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como a resiliência encontrada para superação do cenário sombrio vivenciado (LIMA, SILVA, REBELO, 2021).

Diante disso, este estudo tem como objetivo relatar a experiência da oferta do AEE não presencial de duas professoras de educação especial, uma do estado do Pará e outra do estado do Piauí que atuaram, respectivamente, com um estudante com Deficiência Visual (DV) e um com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares de ensino.

É importante a divulgação de estudos que evidenciem práticas exitosas realizadas por professores da educação especial e que podem servir como modelo e inspiração a outros professores, considerando, em suas replicações, as singularidades dos diferentes contextos, pretendendo beneficiar e ampliar as possibilidades da garantia do aprendizado com qualidade de todos os estudantes, sendo eles pessoas com e sem deficiência.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

A primeira experiência ocorreu em uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte do estado do Pará. A escola dispunha de 50 anos de existência e ofertava ensino fundamental anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na escola, três professores de educação especial estavam lotados e atuantes na SRM. Por conta da demanda da matrícula de um estudante com baixa visão, foi realizada a contratação de uma professora de educação especial – *brailista* – como apoio à inclusão escolar do estudante em questão. A referida professora possui formação em Letras – Língua Espanhola, Pedagogia, Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Mestrado em Educação Especial. Já havia atuado como profissional de apoio escolar com crianças com TEA e como professora auxiliar de uma estudante cega em uma especialização.

O aluno acompanhado, com idade de 13 anos, era filho único, cursava o 6º ano do ensino fundamental, em que possuía 12 disciplinas. Ele apresentava muitas dificuldades devido ao volume inacessível de atividades e materiais. A professora foi designada para propiciar acessibilidade, para que fosse equiparada as oportunidades de aprendizagem.

No outro relato, na escola do Piauí, são atendidos pelo AEE, em média, 315 alunos dos segmentos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. No ensino fundamental, segmento pesquisado neste estudo, a professora da educação especial atua em parceria com os professores da classe comum de todos os anos.

A professora do Piauí é irmã de uma pessoa com diagnóstico de Paralisia Cerebral Severa. Com isso, ela observou diariamente suas necessidades e desenvolveu estratégias que facilitassem sua aprendizagem e melhorassem sua qualidade de vida. Sua formação inicial é em Pedagogia, também possui Mestrado e é Doutoranda em Educação. Aliada a essa experiência pessoal, é professora do AEE da escola destacada neste estudo há 8 anos.

O aluno que destacamos neste estudo estava cursando o 7º ano do ensino fundamental, tem autismo com nível de ajuda severo, sendo acompanhado pela professora da educação especial desde o 2º ano do ensino fundamental na referida escola. Desse modo, na pandemia, foram utilizados alguns serviços da Tecnologia Assistiva no processo de ensino e aprendizagem deste aluno, principalmente atividades modificadas, atendendo às suas necessidades, bem como a realização de aulas específicas das disciplinas de Português e Matemática.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

### O AEE com o estudante com DV no estado do Pará

Na escola do Pará, o AEE no modelo de SEM foi suspenso, devido à impossibilidade da frequência presencial dos estudantes PAEE. Com isso, os professores de educação especial desempenharam papéis de parceria e consultoria junto aos professores do ensino regular. De acordo com a realidade dos estudantes da escola, foi pensada em duas possibilidades para a oferta do ensino: aulas síncronas no grupo do *WhatsApp* e cadernos impressos de atividades.

Em contrapartida, a professora de educação especial, ao ser contratada para atender ao estudante com baixa visão, observou que sua atuação precisaria ser direcionada ao tripé: estudante, escola e família. Imediatamente, a professora buscou informações com outros docentes e com a instituição anterior onde o aluno estudava para mapear as necessidades e estratégias a serem utilizadas com ele. Por meio de ligações de vídeo via *WhatsApp*, a professora buscou se aproximar, conhecer os interesses e as motivações do aluno para assim dar início às propostas de intervenção.

Destaca-se que o estudante apresentava agenda médica frequente devido a uma cirurgia que iria realizar, influenciando na frequência e interesse na participação das aulas. O aluno ainda não possuía uma leitura funcional e com isso foram combinados encontros por videochamada e atividades lúdicas de acordo com o interesse do estudante para serem impressas e entregues a ele.

Além da atuação direta com o aluno, a docente realizava parceria com os demais professores nas aulas síncronas do *WhatsApp* e eram sinalizados aspectos relacionados à acessibilidade das aulas e materiais disponibilizados, pensando em formas de beneficiar o acesso aos conteúdos em igualdade de oportunidade que os demais alunos. É importante ressaltar que não era uma tarefa fácil, já que os professores não tinham essa prática estabelecida com paridade com docentes da educação especial.

Por fim, outra frente atendida pela professora era a família, representada pela mãe do garoto. Foi realizado um trabalho de conscientização das potencialidades e demandas a

serem priorizadas, bem como as motivações familiares a serem desenvolvidas, fazendo com que houvesse o envolvimento de todos os sujeitos, pertencentes a rede de apoio do aluno, para dar o protagonismo necessário para o aluno e para a família. A professora reforçou e buscou disseminar práticas de atuação e resolução de demandas no coletivo, diminuindo o centralismo no professor e as sobrecargas narradas pela mãe, almejando beneficiar o aprendizado e a participação do aluno de modo efetivo nas aulas.

## O AEE com o estudante com TEA no estado do Piauí

Na escola do Piauí, o AEE funciona com o objetivo de otimizar a sala regular, fato este que não sofreu alteração com a ocorrência da pandemia da Covid-19. Assim, o profissional da educação especial, bem como os professores da sala comum, tinha como metas para o alunado PAEE a identificação das barreiras e a seleção de recursos e técnicas que foram utilizados durante o processo de escolarização neste período.

O trabalho do AEE desenvolvido nesta instituição baseia-se no decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, com o objetivo de garantir os recursos, equipamentos e materiais pedagógicos para as pessoas com deficiência. Dessa forma, foram desenvolvidas pelo AEE atividades, tais como: adaptação de atividades e provas; produção de recursos pedagógicos; atendimento do aluno de acordo com as habilidades específicas (coordenação motora fina, escrita, leitura, raciocínio lógico matemático); aplicação de provas (leitura) e a realização de encontro periódico para o desenvolvimento dessas atividades de forma remota.

Assim que as aulas remotas começaram, foi estabelecido um cronograma específico para o referido aluno, o qual era dividido entre as aulas com os professores da sala comum; e as aulas de Português e Matemática passaram a ser ministradas pela professora da educação especial, pois o aluno ainda estava em processo de alfabetização. Foram utilizados jogos, vídeos, material concreto e atividades modificadas, pois o aluno ficava muito disperso nesse contexto.

Para a disciplina de Português, foram utilizados textos curtos com enunciados coloridos e imagens representando as ações destacadas de cada parágrafo. Além disso, os textos foram divididos na atividade, dois parágrafos para três ou quatro itens de questionamento. Já

em Matemática e Geometria, foram utilizados objetos concretos para as atividades de raciocínio lógico e operações, aplicativos no celular, como: O Rei da Matemática, Matemática Rápida e Truques Matemáticos, e a inserção da calculadora nas operações que continham mais de três algarismos.

Na disciplina de Inglês, foram utilizadas estratégias com vídeos sobre os assuntos e *flashcards*. Já nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, o foco foi nas atividades diferenciadas que possuíam enunciados diretos, imagens e textos curtos para que o aluno respondesse aos questionamentos com autonomia, pois estava no processo de aquisição da leitura e da escrita. Além disso, foram utilizados vídeos no *YouTube* e jogos.

Ressalta-se que este aluno ainda estava em processo de consolidação da alfabetização, pois possui autismo severo e distorção idade/série. Apesar disso, ele continuou avançando na aquisição da escrita e da leitura, principalmente através dos jogos e uso do computador, aspectos esses otimizados pelo formato remoto. As atividades avançaram, apesar dos muitos conflitos que existiram entre a escola e a família, principalmente no que diz respeito à execução das atividades impressas.

## CONCLUSÃO

A educação e a oferta do AEE precisaram ocorrer de modo não presencial e com isso foram refletidas e problematizadas estratégias a serem utilizadas nos diferentes contextos, considerando as singularidades e os recursos disponíveis. Por meio dos dois relatos sobre duas professoras de educação especial, evidenciou-se que, mesmo com as barreiras, foi possível a continuidade e a aplicabilidade de propostas assertivas que atendessem aos alunos PAEE. Foi ressaltado que o AEE não pode se resumir à atuação somente com o estudante PAEE e que deve ser ampliado para as outras frentes, dentre elas o envolvimento com a escola, os demais professores e a família.

A importância da divulgação de estudos que evidenciem práticas exitosas realizadas por professores da educação especial pode servir como inspiração a outros professores, considerando, em suas replicações, as singularidades dos contextos, no intuito de beneficiar e ampliar as possibilidades da garantia do aprendizado com qualidade a todos os estudantes,

sendo eles pessoas com e sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Coronavírus: o que você precisa saber e como prevenir o contágio. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://saude.gov.br/saude-de-a-z/coronavirus>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

LIMA, L. B. V.; SILVA, A. M. da; REBELO, A. S. O atendimento educacional especializado na pandemia de Covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais 1: Specialized educational service in the covid-19 pandemic: teachers' practices in multifunctional resources classrooms. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Acesso em: 28 set. 2022.

MENDES, E. G. Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Relato de experiência

### Reflexões da práxis pedagógica de uma professora autista

**Rafaela dos Santos da Silva Araujo**

PREFEITURA DE ITAQUAQUECETUBA - SP

Pedagoga, especialista em Direito Aplicado à Educação, Legislação Educacional e Políticas Públicas. E-mail: [rafaela.araujo.prof@gmail.com](mailto:rafaela.araujo.prof@gmail.com)

**Resumo:** Trata-se de uma reflexão da práxis pedagógica da pesquisadora que é professora autista atuante nos anos iniciais do ensino fundamental. A presente reflexão, de modo sucinto, surgiu de algumas indagações presentes na sala de aula em diálogo com os alunos nos quais dialogavam sobre suas particularidades e singularidades. Estes diálogos possibilitou a própria professora olhar para si e para a sua trajetória discente e docente. Partindo das informações levantadas pelos alunos a professora pode ir na busca do conhecimento de si e das tantas dificuldades que teve ao longo do processo por ser uma pessoa neurodiversa. A reflexão tem como base a perspectiva da emancipação social de Paulo Freire sob as categorias consciência ingênua e consciência crítica de Álvaro Vieira Pinto.

**Palavras-chave:** Autismo, Prática pedagógica, Pedagogia.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma reflexão da práxis pedagógica da pesquisadora, autista portanto pessoa com deficiência, e sua relação com a emancipação humana à luz de Paulo Freire a partir das categorias consciência ingênua e crítica de Álvaro Vieira Pinto. Para tanto, retomaremos alguns conceitos sobre educação e práxis pedagógica de forma sucinta, haja vista que cada um destes possui suas complexidades que partilham de uma unidade dentro de uma totalidade.

O conceito de educação é de imensa complexidade, pois quando se fala em educação logo se pensa nos conteúdos, métodos, currículos formais, ou seja, pensa-se mais na natureza técnica, mas a educação é uma totalidade, isto é, existem inúmeras unidades desde as relações sociais que se desdobram dentro e fora da escola às intencionalidades que juntas formam esta totalidade, portanto não se resume à racionalidade técnica, vai além, abrangendo as intencionalidades das próprias relações sociais que podem ser alienadas, excludentes, democráticas, embora a junção de todos esses aspectos se mostre contraditória.

Segundo Pinto (1987, p. 30),

a educação possui caráter histórico-antropológico e apresenta doze características a saber: a) é um processo; b) é um fato existencial; c) é um fato social; d) um fenômeno cultural; e) em determinadas sociedades ela é um privilégio de um grupo ou classe social; f) se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade; g) é uma atividade teleológica; h) é uma modalidade de trabalho social; i) é um fato de ordem consciente; j) é um processo exponencial; k) é concreta por essência; l) é contraditória por natureza.

Cada uma dessas características apresenta pressupostos que em sua totalidade demonstra o quanto é complexo o fenômeno educação, portanto, não se aprofundará nestas características, deixando ao cargo do leitor suas próprias reflexões a partir de cada uma delas, todavia, vale ressaltar que a reflexão de todas essas características nos conduz à uma educação que pode ser sob o viés da emancipação humana como no caso da reflexão da pesquisadora.

Tratando-se de reflexão, temos então a práxis pedagógica, mas em que ela consiste? “A práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.” (GHEDIN, 2008, P. 133). Isto significa que é a reflexão da ação e ação na reflexão e a cada ação final torna-se um novo fato para uma nova reflexão da realidade que foi transformada, portanto, “a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis”. É preciso estar direcionada por uma teoria; cada indivíduo traz consigo seus pressupostos sobre homem, escola, sociedade etc. que juntos formam sua ideologia que são refletidas em teorias, mesmo que a pessoa atue de forma ingênua ela carrega consigo ideologias que são refletidas em teorias.

Dada essa situação, torna-se relevante pensar sobre para que tipo de sociedade a educação se dispõe? Que tipo de sociedade quer se formar? Veja que apenas nestas duas questões há uma contradição, pois, a educação é disposta para um tipo de sociedade que pretende perpetuar seus saberes, em contrapartida ela se transforma (PINTO, 1987), todavia, a reflexão dessa contradição só é possível devido à práxis pedagógica, pois o educador reflete sobre a sua prática e sobre as questões implícitas que dispõe. E é nesse contexto de contradição e práxis que surgiu uma inquietude na pesquisadora: Como foi possível descobrir-

me autista apenas quando me tornei professora? As minhas diferenças de agir e ver o mundo algum dia foram objeto de inquietude em algum professor durante o meu percurso discente? Quais situações sociais permitiram-me tornar professora enquanto muitas pessoas com deficiência sequer permanecem na escola? Veja que foi na minha ação docente que pensei nas questões que me fizeram chegar aqui. Trata-se da práxis, esta por sua vez sendo a transformação e emancipação da própria educadora que refletindo sobre a sociedade e na sociedade em que se encontra, e enquanto docente continua discente, pressuposto esse que vai ao encontro do que já dizia Paulo Freire (1996, p. 23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

## REFLEXÃO

Nesse sentido parto da premissa de que a escola, principal instituição da educação formal, carrega consigo uma função social e tem pressupostos sobre qual sujeito pretende formar e para qual tipo de sociedade. Trata-se de um fenômeno complexo carregado de ideologias que muitas vezes vêm camuflados com discursos como: formar para a cidadania e para o mundo do trabalho, desenvolver competências sócio emocionais entre outros, entretanto, há uma contradição entre os discursos proclamados sobre igualdade de condições e uma educação de qualidade que atenda a todos, sobretudo àqueles de classes populares: negros, pobres, gênero, pessoas com deficiência entre outros. Muitas vezes são vistos apenas pela sua condição que os identifica e nada mais, pois a escola ainda não atende a todos em igualdade no que diz respeito à permanência, para tanto podemos ver as pesquisas sobre a luta dessas pessoas por espaços no currículo, nas escolas, nas representações sociais, por reconhecimento da sua diferença e respeito à diversidade. (ARROYO, 2013)

Pessoas com deficiência enquandram-se neste contexto de luta, no entanto, as vozes que ecoam nos espaços escolares vêm, em sua maioria, de outrem e não da própria pessoa com deficiência e nesta situação ocorre o que chamamos de capacitismo.

O capacitismo é uma categoria que define a forma como pessoas com deficiência são tratadas como incapazes, inclusive de falar por si como é o caso que ocorre frequentemente

nas escolas e isso é um fenômeno que atrapalha a inclusão social de pessoas com deficiência pois o capacitismo

está intimamente ligado à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões corporais/funcionais hegemônicos. Atitudes capacitistas contra pessoas com deficiência refletem a falta de conscientização sobre a importância da inclusão e da acessibilidade para as pessoas com deficiência” (MELLO, 2016).

Existe uma inclusão excludente que segrega aqueles que não seguem uma normalidade, ou seja, fogem do "padrão". Recordando as minhas questões de infância e adolescência é possível perceber que estive diante de capacitismos por parte de alguns professores. Naquela época não tinha esse termo, o mais apropriado seria preconceito. Darei um exemplo de umas dessas situações:

Aos 4 anos de idade eu já sabia ler de forma fluente e escrevia muito bem, aprendi sozinha em casa. Insisti aos meus pais que queria estudar para aprender mais pois sempre gostei de aprender, então fui para a educação infantil e a professora adaptou os meus estudos que eram muito mais avançados que os demais alunos. Eu tinha materiais exclusivos de acordo com as minhas potencialidades, mas quando fui para o ensino fundamental as coisas mudaram. Eu sofri diversos tipos de violências – psicológicas e físicas - pela minha professora da antiga primeira série do ensino fundamental, segundo ela, eu teria que fazer as mesmas coisas que os demais, parar de ser birrenta, parar de “querer se aparecer”. Como eu relutava em não querer fazer cópia de família silábica eu levava tapas e tinha que ficar com o dedo em cima de um ponto na lousa com o braço esticado, naqueles momentos eu sofria por ser diferente, por ser diferente da norma e do padrão.

Agora trazendo para os dias atuais, eu sempre penso nos meus alunos e em suas dificuldades ou facilidades de acordo com as minhas próprias vivências. Penso que da mesma forma em que eu tinha as minhas singularidades e particularidades meus alunos também têm. Pode parecer óbvio essa sentença, mas não é! Se todos os professores pensassem assim eu não teria sofrido violências por parte daquela infeliz professora. Infeliz no sentido de não entender a cidadania e a construção do sujeito, ou como melhor explica a professora Rios (2010, p. 120) quando cunhou o termo felicidade para explicar que “a associação de

felicidade e cidadania se dá na medida em que o exercício da cidadania é possibilitador da experiência da felicidade.”

Então, voltando às vozes das pessoas com deficiência, ao pensarmos nos discursos dessas pessoas temos duas possibilidades: a primeira é o descarte de sua condição sócio-histórica, ver como pessoa desprovida de experiências e que sempre será invalidada devido ao olhar apenas biológico do ser, infelizmente é um pensamento recorrente na sociedade; a segunda é considerar as experiências das pessoas com deficiência como uma diversidade, uma forma singular de viver e sentir o mundo, não olhando apenas para o biológico e sim indo além, pois o humano é um ser inacabado e que está em constante transformação.

Segundo Freire (1989), a leitura de mundo antecede a leitura das letras, portanto, antes de ser alfabetizado, ou de antes do contato com uma leitura nova, há a leitura de mundo. Essa leitura está intrinsecamente relacionada às relações sociais e é na relação social que novas aprendizagens ocorre dando espaço para a quebra de preconceitos por entender o diferente. Pelo menos deve ser.

E foram nessas leituras de mundo dentro da sala de aula, numa exposição dialogada sobre o diferente que a pesquisadora e professora começou a observar o seu passado. Foi diante do discurso de alunos, na livre espontaneidade de críticas construtivas que deu-se o espaço para falar de dificuldades de alfabetização, dificuldades de aprendizagem, respeito à subjetividade de cada um. Naqueles momentos, o tema gerador (FREIRE, 1983) foi as deficiências, embora a professora ainda não soubesse que era pessoa com deficiência. Naquele ano de 2020, foi que me descobri autista e foi por meio da passagem da consciência ingênua à consciência crítica do qual Álvaro Vieira Pinto (1987, p. 59, 60) descreve de forma bem marcante:

“consciência ingênua é aquela que – cabe à análise filosófica examinar - não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que fazem pensar tal como pensa. [...] Consciência crítica é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ser tal representação. Inclui necessariamente a referência à objetividade como origem de seu modo de ser, o que implica compreender que o mundo objetivo é uma totalidade dentro do qual se encontra inserida.”

Foi na reflexão sobre os condicionantes sociais que me fizeram refletir sobre mim

mesma, sobre o meu ser no mundo e naquele momento de reflexão em sala de aula me fizeram refletir sobre eu ser professora. Através daqueles diálogos com os alunos dos quais levantaram características peculiares sobre a minha pessoa que pude me conhecer. Então posso afirmar indubitavelmente que uma práxis pedagógica verdadeiramente dialética possibilita o professor e o educando transformar a sua condição social. Naquelas circunstâncias, começou com um diálogo sobre a diferença e terminou num consultório médico.

Quando uma pessoa adulta se descobre autista a princípio vem a negação devido aos estereótipos que temos sobre o autismo. Aqui entra as questões de gênero, idade, nível de suporte e cognição. Comumente dizem que autistas são, em sua maioria, homem, criança, nível severo e com deficiência intelectual. Isso é uma falácia, pois autismo é um espectro e como tal apresenta inúmeras formas de autistas. Cabe ressaltar que o autismo feminino diverge do masculino por questões biológicas e as mulheres costumam mascarar suas características para serem aceitas na sociedade. Também é importante frisar que os métodos de análise têm como base o perfil masculino e muitas mulheres não se descobrem autistas devido ao machismo preponderante nas análises clínicas. Maranhão (2019) destaca muito bem as diferenças entre autismo feminino e autismo masculino, um olhar criterioso faz toda a diferença na vida humana.

O conhecimento sobre mim de consciência crítica possibilitou-me a emancipação social. O que digo pode parecer pedante – inclusive esse é um termo que frequentemente escuto e que é uma das características de pessoas autistas -, mas ter consciência sobre mim possibilitou-me ser quem eu sou, sem mascaramento, posso fazer minhas estereotipias sem medo ou vergonha de ser quem sou, posso ter um discurso pedante, formal, criterioso sem medo, posso ter escolhas e enfrentar o capacitismo porque hoje eu sei quem sou e tenho voz para isso, e lutarei quando não tiver.

Dito isto, se ter consciência crítica sobre si e de seus condicionantes sociais e agir neles indo de/ao encontro quando julgar pertinente não é emancipação social, então o que é?

Sobre o que você precisa pensar que parta da consciência ingênua para a consciência crítica que te possibilite à emancipação social? Lanço mão dessa reflexão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150
- MARANHÃO, Leonardo. **Autismo no universo feminino**: histórias de meninas e mulheres com o transtorno. São Paulo: Segmento Farma, 2019.
- MELLO, Anahi Guedes de. **O que é capacitismo?**. Disponível em:  
<https://www.inclusive.org.br/arquivos/29958>. Acesso em: 30 out. 2021.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## Eixo 1: Práticas de inclusão escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino Relato de experiência

### Relato de experiência exitosa com estudante com deficiência visual na Olimpíada de Matemática das Instituições Federais

**Patricia Zutião**

IF BAIANO - *Campus Serrinha*

Possui Graduação em Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Educação Especial pela UFSCar. Atualmente é Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal Baiano (IF Baiano) - Campus Serrinha e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED. E-mail: [patricia.zutiao@gmail.com](mailto:patricia.zutiao@gmail.com)

**Tatiane Tagino Comin**

IF BAIANO - *Campus Serrinha*

Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de São Carlos (2016), onde graduou-se em Licenciatura Plena em Química (2009) e concluiu o Mestrado em Engenharia Química (2012). Possui também Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos (2011) e Especialização em Ensino de Matemática pelo Centro Universitário Claretiano (2013). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da área de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Serrinha. E-mail: [tatiane.comin@ifbaiano.edu.br](mailto:tatiane.comin@ifbaiano.edu.br)

**Resumo:** A inclusão escolar é garantida na legislação brasileira, de forma que os estudantes da educação especial não tenham somente acesso à escola, mas permaneçam e participem de todas as atividades com êxito. Partindo dessa premissa, este relato de experiência vem demonstrar uma experiência exitosa com um estudante com deficiência visual, na Olimpíada de Matemática das Instituições Federais – OMIF. O estudante é do curso de Ensino Médio Integrado em Agroecologia, do Instituto Federal Baiano – Campus Serrinha e, participou da OMIF no ano de 2020. Por meio dele, foi provocada a necessidade de adaptações curriculares na prova. O estudante participou de projeto de ensino, contando com adaptações das atividades e, fez a prova com auxílio de leitor e transcritor. Como resultados, temos a medalha de prata para o estudante, a criação da comissão de acessibilidade na OMIF e, o aumento da participação de estudantes da educação especial na olimpíada.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar, Deficiência Visual, Olimpíada de Matemática, Acessibilidade.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vem sendo discutida e é garantida em lei desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Desde então, vem sendo estudada e melhorada no Brasil, tendo como marco, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, que instituiu o Estatuto da Pessoa com

Deficiência (BRASIL, 2015).

Atualmente, pensar em inclusão escolar, não é e nem deve ser, só sobre o acesso dos estudantes da educação especial às escolas comuns. É de suma importância ir além e, garantir além do acesso, que o estudante participe ativamente e com êxito de todas as atividades (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Para que a participação seja possível, em alguns casos, é necessário realizar adaptações curriculares, sejam elas de pequeno ou grande porte. As adaptações curriculares devem ser realizadas levando em consideração as especificidades do estudante, realizando avaliação do caso. O planejamento dessas adaptações deve ser feito, sempre que possível, por meio da equipe multidisciplinar, incluindo principalmente os docentes (sala comum e educação especial), estudante e família (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano há grande preocupação com a inclusão e acessibilidade para os estudantes da educação especial. Todos os campus possuem docente de Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual realiza atendimentos individuais e em grupo; ensino colaborativo e; auxílio/formação aos servidores. Assim, em todas as atividades, todos os estudantes são convidados e, recebem preparo e adaptações necessárias para participarem com êxito.

Com base nisso, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência exitosa com um estudante com deficiência visual na Olimpíada de Matemática das Instituições Federais. Acredita-se que é de suma importância relatar as experiências exitosas que se tem/teve dentro da escola, principalmente aquelas que envolvem diretamente a inclusão escolar, pois essas podem ser base para outras realidades e contextos. Portanto, se espera que este relato auxilie outras instituições e olimpíadas, na adaptação das provas e atividades para estudantes com deficiência visual.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

No ano de 2020, em meio a pandemia da Covid-19, a docente de matemática, do IF Baiano – Campus Serrinha, ao ser convidada para a Olimpíada de Matemática das Instituições Federais – OMIF de 2020, encaminhou o convite para todos os estudantes. Um estudante

com deficiência visual – baixa visão, da turma do primeiro ano do ensino médio integrado em Agroecologia, manifestou interesse. Visando garantir a participação exitosa e as adaptações necessárias, a docente supracitada entrou em contato com a comissão da OMIF. A comissão até aquele momento, nunca havia adaptado nenhuma das provas, tendo em vista que nunca souberam de estudantes que necessitavam. Assim, chamam a docente para auxiliar na comissão, a qual convida também a docente de Atendimento Educacional Especializado de seu campus.

A docente de matemática, para auxiliar os estudantes inscritos na OMIF, promove um projeto de ensino, para revisão de conteúdos de matemática. De forma colaborativa, as docentes de matemática (sala comum) e do AEE, fazem adaptações para o estudante durante o projeto e para aplicação da prova. É sobre essas adaptações, o resultado do estudante e, as melhorias que, por meio da participação dele foram feitas na OMIF que versa este relato.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Conforme destacado no tópico anterior, vamos relatar as experiências vivenciadas na participação do estudante com deficiência visual – baixa visão, em sua participação da OMIF 2020.

Por meio da parceria entre docente de AEE e docente de matemática (sala comum), as atividades realizadas no projeto de ensino foram adaptadas. Os slides utilizados eram entregues impressos ao estudante, com fonte ampliada, tamanho 26, fundo branco e letras em cor preta. O estudante tem baixa visão e, no momento do projeto de ensino e aplicação da prova, tinha 15% da visão no olho esquerdo, apresentando perda progressiva, a partir deste momento, o denominaremos com J. Portanto, para realizar essa adaptação, além das docentes, o estudante foi consultado e, disse que atenderia suas especificidades os slides impressos.

O projeto de ensino contava também com encontros síncronos, abrangendo todos os estudantes que participariam da Olimpíada. O estudante J participou de todos os encontros ativamente, respondendo a docente de matemática e retirando suas dúvidas.

Quanto a prova, não houveram adaptações nas questões, ou seja, o estudante realizou

a mesma avaliação que os demais. Porém, com o auxílio da docente do AEE que, atuou como ledora, audiodescritora das imagens e, transcritora. A prova ocorreu de forma online, durante o ensino remoto, por meio do *Google Forms*. Assim, a docente enviava o enunciado e as alternativas em áudio para o estudante que, fazia os cálculos necessários e, retornava a docente com a resposta. A docente, por sua vez, anotava a resposta do estudante no formulário e enviava a próxima questão, até finalizar a prova. A aplicação durou cerca de 2 horas e meia. O estudante respondeu a todas as questões e, ao final ressaltou a importância do projeto da docente de matemática, pois ele ainda estava no primeiro ano e, a prova envolvia conteúdos de todo o ensino médio.

Algum tempo depois, o resultado da OMIF foi publicado e, o estudante J teve um excelente desempenho na avaliação, recebendo medalha de Prata. Além disso, obteve o melhor desempenho do campus Serrinha, que inscreveu estudantes de todas as séries do ensino médio. J é estudante destaque em sua sala e, planeja ao se formar, ingressar em universidade para estudar matemática.

A participação de J na OMIF não foi positiva apenas para ele e o campus Serrinha. Por meio dela, no ano seguinte foi criada a Comissão de Acessibilidade e Inclusão, a qual anualmente trabalha para garantir a participação com êxito de todos os estudantes da educação especial na olimpíada. Atualmente, conta com docentes da sala comum, docentes da educação especial e, tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A OMIF hoje garante adaptações conforme as especificidades dos estudantes, como por exemplo, tradução/interpretação em Libras; podcasts e audiodescrição e; reserva de vagas para segunda fase e, para premiação com medalhas para os estudantes da educação especial.

## CONCLUSÃO

Nota-se com a experiência relatada que, quando é garantido a participação, eliminando todo e qualquer tipo de barreira e, realizando as adaptações necessárias, a inclusão escolar é de fato colocada em prática e, as chances de obter êxito aumentam, conforme foi visto. A ideia inicial, era apenas garantir o direito de, um estudante, de um campus do IF Baiano,

localizado no interior da Bahia, participar na olimpíada, assim como todos os seus colegas. Mas, por meio de sua experiência, houve toda uma mobilização dentro do campus; na comissão da OMIF, que envolve servidores de todo país e; posteriormente, garantiu que todos os estudantes, do Brasil todo, pudessem ser contemplados com as adaptações necessárias, pensadas por uma comissão específica, criada a partir de sua demanda. Hoje, todo e qualquer estudante da educação especial que se inscrever na OMIF conta com esse apoio e com reserva de vagas, tudo de forma minuciosamente planejada.

Ressalta-se também a importância do ensino colaborativo, ou seja, da parceria entre o docente da sala comum e da educação especial. As trocas de experiências e conhecimentos entre esses dois agentes da educação, traz grandes benefícios para os estudantes da educação especial e, favorece a realização de adaptações curriculares, como visto nesse relato.

Assim, a experiência de J ensinou/ensina muita gente, de todas as partes do Brasil e, como bem dito por Paulo Freire “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** Alunos com necessidades educacionais especiais / Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

BRASIL. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** Alunos com necessidades educacionais especiais / Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 19 out. 2022.

**Eixo 2: Currículo e formação docente da Educação Especial**  
Resumo expandido

## Educação Especial Inclusiva e a formação inicial em pedagogia na visão de profissionais da área

**Cristiana Barcelos da Silva**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - unidade Carangola  
E-mail: [sara.bji@hotmail.com](mailto:sara.bji@hotmail.com)

**Jussara de Paula da Silva Moura**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - unidade Carangola  
E-mail: [cristiana.silva@uemg.br](mailto:cristiana.silva@uemg.br)

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de um estudo realizado apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia que teve por objetivo analisar a formação dos professores para a educação inclusiva. A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi qualitativa exploratória, com apoio de uma revisão de literatura e utilização de questionário, destinado a ex-alunos do curso presencial e a distância do curso superior em Pedagogia, com o intuito de conhecer a realidade para identificar sua percepção quanto a qualidade do curso, a fim de entender sua visão a respeito do tema. O apoio teórico contou com autores como Sasaki, Mantoan, Gatti, Cavalari, entre outros. Os resultados encontrados revelam que, se faz urgente que os currículos dos cursos de formação sejam revistos, abrindo espaço para mais disciplinas voltadas à inclusão, pois só assim será possível a construção de uma educação de qualidade e verdadeiramente para todos.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Inclusão, Alunos com necessidades especiais, Pedagogia.

### INTRODUÇÃO

Ao dar início a esta pesquisa, meu propósito foi de analisar como o curso de licenciatura em Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância contempla as disciplinas de Educação Especial e se estas disciplinas dão embasamento à prática do futuro professor.

O interesse pelo tema surgiu após conhecer a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Bom Jesus do Itabapoana-RJ, tendo realizado trabalho voluntário nesta instituição. Desde então percebeu-se a importância de conhecimentos específicos para atuar junto ao público alvo da Educação Especial, assim como todos os outros educandos com ou sem alguma necessidade educacional específica.

O texto aborda inicialmente uma breve contextualização da educação inclusiva, em

seguida trata do processo de inclusão educacional, das dificuldades de ordem prática e a formação inicial e a educação especial inclusiva na visão do profissional da pedagogia por fim, apresenta os resultados dos dados construídos a partir do questionário realizado com ex egressos do curso de Pedagogia.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a fim de instituir critérios para descrever estados funcionais associados à saúde, assim define a deficiência, incapacidade e limitação:

- a) deficiência: perda ou anormalidade, transitória ou definitiva, da função e da estrutura corporal, incluindo a ocorrência de defeito, uma anomalia, ou perda de um órgão, de um tecido ou de qualquer estrutura corporal, inclusive das funções mentais; b) incapacidade: restrição ou perda (causada por uma deficiência) habilidade para realizar uma atividade considerada normal, entendendo a incapacidade como uma dificuldade no desempenho pessoal; c) limitação: consequência de uma deficiência que impede a participação em atividades sociais ou culturais, bem como em atividades próprias da faixa etária ou do gênero (OMS, 2003, p. 7).

O aluno com necessidade especial é aquele que apresenta uma condição que demanda um atendimento diferenciado durante parte ou por toda sua vida, por possuir alteração física, intelectual, social ou emocional, aguda ou crônica, simples ou complexa, requerendo um atendimento diferenciado (MANTOAN, 2004).

Crianças com deficiência podem apresentar deficiências mentais, físicas, sociais, neurológicas, ou ainda múltiplas deficiências, possuindo maior propensão a distúrbios odontológicos que podem ocasionar alterações sistêmicas, comprometendo ainda mais a sua qualidade de vida.

Segundo Sasaki (2006, p. 73), o processo de inclusão/integração educacional percorreu quatro fases ao longo do desenvolvimento do tempo:

- (a) fase de exclusão, quando não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas deficientes ou com necessidades especiais, sendo estas rejeitadas e ignoradas pela sociedade; (b) fase da segregação institucional, onde as pessoas com necessidades especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em

instituições religiosas ou filantrópicas, período em que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação; (c) fase da integração, quando algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência, preparando-os para adaptar-se à sociedade; e (d) fase de inclusão, onde todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os procedimentos educativos e ambientes físicos devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

Para além da Educação Especial, às instituições escolares precisam atender a todos independente de suas condições físicas, psicológicas, cor, raça, credo ou qualquer atributo ou qualidade. Nessa direção a dupla Bellanda e Cavalari (2010, p.182):

Uma escola inclusiva deve ser humanista, no sentido de que considera a formação integral da instrução e da juventude como seu primeiro e último objetivo. A escola inclusiva só pode se referir a um grupo social em desvantagem e excluído (mais frequentemente conhecido como o grupo das crianças com deficiências), deve, ao invés disso, se comprometer e lutar pelo direito de todos aqueles que vivem em situação de risco e uma sociedade injusta e desigual que privilegia os que têm em detrimento daqueles que nada possuem (BELLANDA; CAVALARI, 2010, p. 182).

Assim, apesar das leis que garantem o direito à educação dos alunos com deficiência, muitas dessas crianças e jovens não frequentam a escola, situação que só mudará quando a educação for verdadeiramente integrada e a escola for realmente de qualidade para todos.

## PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar um breve histórico da Educação Especial e seus processos de atendimento até os dias atuais. A partir dessa etapa, é possível refletir sobre a importância da educação escolar, as mudanças que ocorreram em sua trajetória, bem como os fatores sociais que interferiram no processo educacional nos últimos tempos.

Em “Educação em tempos incertos” da obra de Mariano Enguita (2004), foi feita uma análise profunda sobre a escola. Mudança metageracional, ou seja, sociedade sem escolas, a mudança supra geracional, e a mudança ou crise intergeracional do sistema educacional, seus obstáculos, tropeços e a reestruturação de vários processos refletidos através de suas práticas.

A sociedade viu a necessidade das instituições escolares, dando cobertura para a expansão escolar e o ensino, missão confiada e reconhecida pela sociedade. A imagem do

professor representa algo novo, as transformações tornaram-se aparentes, a escola acolheu outras classes sociais, a mudança do tempo é vivenciada como a mudança do espaço, fizeram novas adaptações e outras aprendizagens.

Na realidade atual, muitas questões surgem sobre o papel das escolas e o tipo de educação que queremos. Nunca antes a educação teve tanta importância econômica como hoje, tanto para a sociedade quanto para os indivíduos.

É preciso compreender o peso muito maior da informação, do conhecimento, da qualificação e da educação nas coordenadas da nova economia e da nova sociedade, com luz e escuridão, visível em todos os lugares (ENQUITA, 2004, p.35).

Faz necessário acrescentar a importância da qualificação, vista como extensão do conhecimento, com demanda, novas possibilidades e a criação de novas certezas.

## DIFICULDADES DE ORDEM PRÁTICA

Apesar de o Brasil possuir uma legislação a favor da educação especial e inclusão, a doação desta política, na prática, parece estar longe do ideal e, seja por uma questão política, falta de apoio pedagógico ou devido à falta de formação inicial e continuada específica para essa área, as escolas têm se mostrado resistentes. Neste sentido, Magalhães (2003, p. 70) afirma que:

Para que essa prática seja reforçada, é necessário mudar conceito de ensino e aprendizagem, procurando maneiras de incentivar o respeito às diversidades. Desse modo faz-se necessário buscar novas formas de enfrentamento desta situação, quebrando velhos paradigmas que envolvam esses alunos com necessidades educacionais especiais, os quais privilegiam o erro e as dificuldades e não as diferentes capacidades e possibilidades que a diversidade pressupõe.

Para que de fato a inclusão escolar seja uma realidade, são necessários fatores, pelo quais as políticas públicas efetivas, ambiente apropriado e principalmente formação adequada dos professores. No entanto, o que se observa, segundo Marques (2011), é que a escola possui obstáculos para receber até o aluno regular, pois não possui estrutura adequada e suficiente para atender sequer os alunos matriculados.

A falta de informação e um maior conhecimento sobre as propostas de inclusão leva professores a entenderem que estes estudantes devem ser aprovados espontaneamente, não se preocupando com o que lhes é ensinado, crendo que são incapazes de aprender. Segundo Kuzuyabu (2016), há escolas que não permitem que estes estudantes façam avaliações externas, com receio de que a escola não tenha bons percentuais de rendimento, estimulando que permaneçam em casa nesses dias.

Para Gatti (2010, p.1372), os maiores fatores encontrados nos cursos de Pedagogia é a distância entre prática e a teoria, fragilizando a formação inicial dos futuros professores. Portanto, estes cursos não têm dado conta de relacionar teoria e prática, como propostas nos documentos legais, comprometendo a base formativa dos professores.

A fim de verificar a existência da distância, escolheu-se ouvir profissionais da área da Pedagogia quanto a relação entre os conhecimentos adquiridos na Formação Inicial e a Educação Especial Inclusiva.

## **A FORMAÇÃO INICIAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA VISÃO DO PROFISIONAL DA PEDAGOGIA**

Na década de 1990, as disciplinas que compõem as grades curriculares das universidades foram abolidas, e as instituições passaram a seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores na Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, através de uma base comum nacional. Conforme Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação:

A base nacional comum para os cursos de formação de professores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou uma lista de disciplinas, concebido como um currículo mínimo ou conjunto de disciplinas, mas como um conceito básico de formação de educadores e uma definição do corpo fundamental de conhecimento (ANFOPE, 2000, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais passaram a orientar os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização dos cursos de licenciatura, dando maior flexibilidade às Instituições, que passaram a eleger as disciplinas e seu respectivo conteúdo para atender a essas diretrizes.

Foi realizada uma breve entrevista com dois pedagogos um com formação a dois anos no curso presencial, atualmente trabalhando em uma escola da rede privada, outro à distância formada a um ano mas sem atuação. Ao serem questionados se consideram que as disciplinas de Educação Especial e Educação Inclusiva que estudaram durante o curso de Pedagogia são suficientes para lidar com as demandas pedagógicas, o primeiro entrevistado cujo estudo foi presencial afirmou que notadamente não seja do ponto de vista acadêmico ou mercadológico. Elas não suprem a demanda de suporte aos alunos ditos especiais, nem oferecem competências suficientes para a criação de mecanismos de acompanhamento e estímulos destes.

Para a entrevistada do curso a distância, as disciplinas, em alguns casos, são suficientes para obtermos conhecimento teórico, ter uma noção básica sobre o tema, mas vivenciar essa situação requer mais que teoria. Perguntada se, em sua opinião, estas disciplinas conseguem preparar o professor para atuar junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, responderam que não. Como na maioria dos casos de matérias de graduação da atualidade, essas disciplinas contribuem vagamente para a atuação na vida real. De acordo com os entrevistados de forma alguma, como disse, são apenas conceitos básicos, que não preparam o professor para atuar junto aos estudantes com necessidades especiais. A maioria das colegas que atuam como professora e recebem um aluno especial se sentem impotente para auxiliar no seu desenvolvimento.

Ao serem perguntados sobre quais as lacunas existentes em sua formação para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), afirmaram que o desenvolvimento de habilidades essencialmente práticas para lidar com NEE. A entrevistada do curso a distância afirmou que não sabe se é capaz de enumerar as lacunas, pois nunca atuou como professora, por isso não sabe o que realmente faltou durante a formação, mas acredita que vivenciar essa realidade de forma efetiva, tendo suporte de profissionais competentes, deve ajudar o pedagogo a estar melhor preparado para a tarefa.

Ao serem inquiridos sobre de que forma essas lacunas poderiam ser preenchidas, acreditam que seria possível através da “criação de disciplinas e práticas que desenvolvam a atuação junto a esse público. O pedagogo precisa aprender a identificar NEE e atuar de forma a dar resolutividade, ainda que com a indicação de profissional especializado”.

No entendimento tais lacunas poderiam ser preenchidas unindo teoria e prática. A teoria tem sua importância, quando nos fornece os conhecimentos relevantes, mas a prática se torna imprescindível para comprovação do que aprendeu.

Ao final das entrevistas, foi possível observar que, apesar de terem ocorrido avanços com a inserção de disciplinas voltadas à Educação Especial Inclusiva na matriz curricular dos cursos de licenciatura de Pedagogia, talvez ainda não sejam suficientes para preparar o professor para atuar junto aos alunos com necessidades especiais, devendo ser oferecidos mais conteúdo, seja através de disciplinas específicas, de projetos ou através da inserção de tópicos em outras disciplinas, a fim de melhor preparar estes estudantes para a sua atuação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, uma série de desafios têm sido postos aos professores, diante da possibilidade de atender integralmente o aluno com necessidades especiais, respeitando sua singularidade e atendendo suas necessidades, como definido por lei.

Entendemos que o processo de inclusão vai além de admitir a permanência do aluno nas salas de aula regulares, devendo ocorrer uma reorganização da escola e das suas propostas didático-pedagógicas para realmente atender as necessidades desta clientela nas escolas regulares.

Foi possível observar na literatura pesquisada que existe consenso sobre a carência durante a formação dos professores para atender aos alunos com necessidades especiais, o que leva estes profissionais a sentirem-se despreparados e sem bases técnicas e pedagógicas para um atendimento integral e de resultados para com os educandos com deficiências.

Tal situação também foi relatada pelos egressos do curso de Pedagogia entrevistados, que demonstraram não se sentirem preparados para o atendimento desses alunos. No entanto, apesar da competência com que venham a ser ensinados, talvez ainda não conseguiram dar conta de um verdadeiro preparo desses futuros professores para a realidade

da sala de aula inclusiva, sendo necessário que haja mais espaço no currículo para a inserção ou aumento da carga horária das disciplinas.

Entendemos que um dos maiores desafios dos cursos de formação de professores é o de preparar os alunos para que, quando no exercício de sua profissão, possam desempenhar seu papel de ensinar a todos os alunos de forma satisfatória e responsável.

Assim a inclusão conseguirá ir além de uma política estabelecida em lei, mas que, para o professor, é motivo de frustração e dificuldades, por não saber de que forma atuar para alcançar os objetivos que a legislação propõe.

As dificuldades na formação dos docentes que atuarão na educação inclusiva não devem ser tomadas como justificativa ou como único motivo do fracasso no processo de inclusão, mas podem servir de alicerce para o desenvolvimento de novas experiências bem sucedidas.

Nesse sentido, faz-se urgente que os currículos dos cursos de formação de professores sejam revistos, abrindo espaço para mais disciplinas voltadas à inclusão, pois só assim será possível a construção de uma educação de qualidade e verdadeiramente para todos.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2000.

BELLANDA, M.; CAVALARI, M. Inclusão escolar e social. **Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP**, Pitanga, v. 1, n. 3, p. 178-88, 2010.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre, Arte Médicas. 2003.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-79, out./dez. 2018.

KUZUYABO, M. **Dificuldade da inclusão divide professores e especialistas**. 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/inclusao-na-pratica/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MAGALHÃES, R.C.B.P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, M.T.E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2004.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



MARQUES, S.C.M. **O processo de inclusão e as dificuldades do professor na sua aplicabilidade em sala de aula.** Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** São Paulo: EDUSP; 2003.

SASSAKI, R.K. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 139 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED).* 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 2: Currículo e formação docente da Educação Especial**  
Resumo expandido

## Refletindo o currículo na ressignificação dos saberes para alunos diferentes

**Rozana Ramos Neves**

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - NEI-CAP-UFRN  
Professora EBTT no Núcleo de Educação Infantil NEI-CAP-UFRN, pedagoga, especialista em Neuropsicopedagogia Institucional E Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, mestranda do curso de Pós - Graduação em Educação Especial. E-mail: [damaydri@gmail.com](mailto:damaydri@gmail.com)

**Blenda Carine Medeiros Dantas de Medeiros**

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - NEI-CAP-UFRN  
Professora EBTT do Núcleo de Educação da Infância, colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEEsp-UFRN). Pedagoga e Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Assis). E-mail: [blendamedeiros@nei.ufrn.br](mailto:blendamedeiros@nei.ufrn.br)

**Resumo:** O currículo é um eixo central para que a inclusão de fato aconteça na escola. Deste modo, o objetivo desse trabalho é trazer uma reflexão sobre a proposta pedagógica do Núcleo de Educação da Infância NEI-CAP-UFRN, considerando a importância da ressignificação do currículo e a formação de professores para que as crianças com Necessidades Educacionais Específicas sejam efetivamente atendidas e desenvolvam habilidades e competências em seus processos de estudo. Corroborando com a abordagem temática currículo, evidencia-se o trabalho desenvolvido nesta instituição, tendo como metodologia o Tema de Pesquisa. A metodologia desenvolvida nessa pesquisa será feita pela análise do projeto pedagógico produzidos pela equipe da Escola de Aplicação NEI-CAP-UFRN. Evidencia-se a perspectiva de organização dos conteúdos a serem trabalhados que respeita o interesse de estudo da criança, proporcionado e oportunizando uma exploração mais diversificada das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. Considera-se, aqui, a organização do currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Identifica-se que a proposta pedagógica tem como objetivo um currículo no qual todos os alunos sejam atendidos, sem fazer diferenciação entre eles.

**Palavras-chave:** Currículo, Inclusão, Necessidades Educacionais Especiais, Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é trazer uma reflexão sobre a importância da ressignificação do currículo e a formação de professores para que as crianças com Necessidades Educacionais Especiais sejam efetivamente atendidas e desenvolvam habilidades e competências em seus processos de estudo.

É necessário assim uma flexibilidade do currículo com ênfase no significado dos conteúdos, essa flexibilidade trata de uma diferenciação curricular no sentido de oferecer oportunidade de acesso ao conhecimento para todos. Segundo Roldão (2003, p. 18), “poucos são os trabalhos que estudam o significado de conteúdos curriculares específicos para alunos diferentes ou de que modo são percebidos e construídos os significados dos conteúdos curriculares específicos para alunos diferentes”.

Nesse sentido, a Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que assegura o acesso a um conteúdo compatível com a realidade dos alunos com necessidades educacionais específicas como podemos verificar no em seu Artigo 59 (BRASIL, 1996):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos, educativos e organização específicos para atender as suas necessidades;

II- Terminalidades específicas para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- Professores especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, em como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Nestes termos, compreende-se que o currículo elaborado de acordo com as necessidades educacionais específicas não está meramente sendo discutido no meio pedagógico, este faz parte de um dispositivo legal que se constitui como uma ferramenta que garante aos alunos um olhar cuidadoso na elaboração das atividades pedagógicas e os compreende como parte. Assim Pletsch, Souza e Orleans (2017, p.270) nos diz que “diversificação curricular nos parece um aspecto central para efetivar a inclusão e a escolarização”.

Contudo a formação continuada dos professores é um movimento permanente e necessário para que as atividades desenvolvidas na escola sejam constituídas nas trocas de experiências entre seus pares, Nessa perspectiva, Silva (2004, apud PROPOSTA PEDAGOGICA, NEI-CAP-UFRN, 2022):

aponta o professor como curricularista de sua própria prática, pois para este pesquisador, a rede temática não se constitui como uma técnica cognitivista de seleção de

conteúdos, mas assume o caráter de um processo de formação político-pedagógica problematizador do ensino e da aprendizagem. Além disso, a Rede Temática traz consigo a ideia de que o conhecimento é constituído por meio da interligação de diferentes campos/áreas. Nada aparece isolado, mas ligado por um fio condutor em comum.

Nesse sentido, faz-se uma análise do Projeto Pedagógico do Núcleo de Educação da Infância NEI-CAP-UFRN, apontando a metodologia Tema de Pesquisa que é enfoque do currículo e das práticas pedagógicas qual pressupõe o professor como mediador desse processo de aprendizagem das crianças em sua rotina escolar com olhar sensível as diferenças, acolhendo e respeitando suas singularidades.

## METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma análise documental de caráter qualitativo, utilizando o Projeto Pedagógico do Núcleo de Educação, NEI-CAPUFRN. O estudo baseou-se na análise da proposta no sentido de propiciar uma reflexão sobre a resignificação do currículo numa abordagem metodológica do Tema de Pesquisa norteador das práticas pedagógicas na construção dos saberes de todas para todas as crianças, considerando suas especificidades.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na proposta pedagógica do NEI-CAP-UFRN, objeto de pesquisa desse trabalho, o currículo é considerado um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas com intenções educativas. Além disso, afirma-se que o/a professor(a) media as aprendizagens através dessas ações educativas: o tema de pesquisa é a metodologia que trabalha com base em temas nos quais os conteúdos das áreas do conhecimento são selecionados e estudados tendo o aluno como protagonista. (Proposta Pedagógica, NEI-CAP-UFRN, 2022).

Na constituição de sua rotina, a escola considera as crianças em suas diferenças, organizando esse espaço/tempo de maneira que as atividades propostas favoreçam sua apropriação de modos singulares de agir, de pensar, de sentir, de ser criança no/do seu grupo

sociocultural. Cuidar significa, como parte integrante da educação, dedicar-lhe atenção, afeto, respeito às suas necessidades e capacidades pessoais (LOPES, 2011; MOURA, 2008).

A educação inclusiva no NEI-CAP-UFRN está integrada no conjunto de suas ações educativas e cada criança atendida na sua especificidade, num trabalho colaborativo onde o fazer pedagógico possibilita o acolhimento, a valorização, a ampliação dos conhecimentos e das práticas culturais das crianças, assegurando-lhes a construção e a apropriação de novos saberes que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem. (Proposta Pedagógica, NEI-CAP-UFRN, 2022).

A abordagem do tema de pesquisa que orienta o trabalho desenvolvido na escola desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental se origina a partir do interesse de estudo da criança e de sua curiosidade, trazendo a inter-relação dos parâmetros socioculturais, áreas dos conhecimentos e o nível de desenvolvimento da criança articulado ao tema de pesquisa: Estudo da Realidade (E R), Organização do Conhecimento (OC), Aplicação do Conhecimento (A C). (Proposta Pedagógica, NEI-CAP-UFRN, 2022).

O professor nesse processo está em constante formação, uma vez que o currículo está em constante movimento, o que convoca todos os docentes a estarem sempre buscando cada vez mais formação, seja através dos ciclos de estudo, projetos de extensão ou com seus pares.

Nessa perspectiva, o Tema de Pesquisa trabalhado no colégio de aplicação da UFRN, Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP), se assemelha ao tema gerador proposto por Paulo Freire (2005), na construção dessa proposta o enfoque está em ser dialógica com a comunidade e elaborar um currículo coerente com a realidade a necessidade apresentada.

Desse modo considera-se o interesse da criança e seus pares numa escolha democrática do tema a ser estudado, partindo de discussões e propostas que suscitam a curiosidade dos envolvidos. O referencial teórico metodológico trabalhado está alicerçado nos referenciais teóricos propostos de Freire (2007) e Kramer (1994) e sistematizado por Rego (1995).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo é uma análise de abordagem qualitativa da proposta pedagógica do Núcleo de Educação Infantil (NEI-CAP-UFRN), que traz em sua interface a ressignificação do currículo num movimento de oportunizar a autonomia e a prática de determinadas experiências da criança considerando suas especificidades.

Diante do exposto, considera-se que o currículo permeia todas as ações da escola, onde as crianças inclusas encontram oportunidade e com a mediação dos docentes desenvolvem-se com autonomia respeitando suas particularidades e estimulando suas potencialidades.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Brincos**: brincadeira, linguagem e educação de crianças. In JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de. (Orgs.). Arte e cultura na infância. Natal, RN: EDUFRN, 2011. (Coleção Faça e Conte). p.71-87.

MICHELS, Maria Helena (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil**: proposta em questão. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2017.

MOURA, Marianne da Cruz. **Educação infantil, rotina e organização da prática pedagógica**: entre espaços, tempos e atividades. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2008, 109p.

PLETSCH, Maria Denise; SOUZA, Flávia Faissal & ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para inclusão escolar. In: **Revista Cultura e Educação Contemporânea**, v 14, n 35, 2017.

PROPOSTA PEDAGOGICA, NEI-CAP-UFRN, 2022.

RÊGO, M. C. F. D. RÊGO, M. C. F. D. Recortes e relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. 1995. 179 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

ROLDÃO, M. do C. **Diferenciação curricular revisitada**: conceito, discurso e práxis. Porto Editora, Porto/Portugal, 2003.

## Eixo 2: Currículo e formação docente da Educação Especial Resumo expandido

### A importância da organização do trabalho pedagógico para o aprendizado e inclusão de crianças com deficiência na educação infantil

**Maria Eduarda Capistrano da Câmara**

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA LALA  
Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp/UFRN). Professora da educação infantil do município de São Gonçalo do Amarante e membro do grupo de estudos e pesquisas em educação inclusiva a partir de Vygotsky. E-mail: [mariaeduarda\\_camara@hotmail.com](mailto:mariaeduarda_camara@hotmail.com)

**Blenda Carine Dantas de Medeiros**

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (NEI-CAp/UFRN)  
Professora EBTT do Núcleo de Educação da Infância, colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEEsp-UFRN). Pedagoga e Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Assis). E-mail: [blendamedeiros@nei.ufrn.br](mailto:blendamedeiros@nei.ufrn.br)

**Adriane Cenci**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)  
Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da UFRN. Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão Educacional pela UFSM, Mestre em Educação pela UFSM, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Coordena o grupo de pesquisa GEPEIVyg (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva a partir de Vygotski) vinculado à UFRN. E-mail: [adricenci@gmail.com](mailto:adricenci@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho, um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem por objetivo realizar uma discussão teórica acerca da importância da organização do trabalho pedagógico para o aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência na educação infantil. Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, sendo selecionados os materiais para análise a partir dos conceitos centrais e de autores da Teoria-Histórico Cultural. Concluímos que a organização do trabalho pedagógico deve ser um tema debatido e pensado nas escolas como forma de entender, avaliar e melhorar o trabalho pedagógico para as crianças com deficiência, para que se garanta não só a matrícula desta criança na rede de ensino, mas sim aprendizados e experiências significativas que promovam o desenvolvimento desse sujeito de direitos, contribuindo para sua permanência escolar.

**Palavras-chave:** Organização do trabalho pedagógico, Criança com deficiência, Teoria-Histórico Cultural.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção de direitos humanos, que une igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando também em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas de exclusão, seja ela dentro ou fora da escola (BRASIL, 2008).

Apesar dos avanços na legislação e políticas públicas de inclusão, a exemplo Constituição Federal de 1988, em especial os artigos 205, 206 e 207, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão (artigos 27 e 28) e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a qual define a educação especial como uma modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996), ainda há um desafio no que concerne o tema da inclusão das crianças com deficiência nas instituições de educação infantil do país.

Assim, mesmo com marcos legais assegurando a oferta de ensino das pessoas com deficiência, ainda há muitas discussões e reflexões de como garantir essa inclusão na prática de sala de aula. Por isso, temáticas que abordam os mais variados temas, como por exemplo: a organização do ensino, a formação de professores, o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças com deficiência, todos são importantes para fomentar e promover a inclusão das crianças com deficiência.

A partir de Vygotsky (1993), compreendemos que os seres humanos tornam-se humanos nas interações sociais e com os instrumentos culturais, ou seja, a partir das necessidades encontradas e criadas por eles, os quais garantem não só a existência biológica, mas também a cultural. Assim, entendemos que o aprendizado, conforme a Teoria-Histórico Cultural (THC), é um processo coletivo, cultural, que se dá através das interações com o meio e com os pares.

Sabendo disso, e entendendo a escola como um lugar privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, precisamos pensar em como a organização do trabalho pedagógico pode influenciar na garantia do direito de todas as crianças em participar, aprender, interagir e socializar na educação infantil.

Por isso, trazemos a importância de discutir a organização do trabalho pedagógico

para o aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência na educação infantil, pois consideramos essa organização o caminho para se pensar, planejar e mediar os processos de ensino e aprendizagem da criança com deficiência, garantindo seus direitos como sujeito participativo, que aprende, brinca e significa suas experiências.

## METODOLOGIA

O presente trabalho tem por objetivo discutir a organização do trabalho pedagógico para o aprendizado de crianças com deficiência na educação infantil à luz da Teoria-Histórico Cultural. Ele constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado, em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O trabalho configura-se como pesquisa bibliográfica, a qual foi desenvolvida com base em pesquisas já elaboradas no meio científico e acadêmico. As discussões serão baseadas a partir de autores da Teoria-Histórico Cultural, bem como pesquisadores que discutem acerca da organização do trabalho pedagógico.

A nossa escolha metodológica se deu em virtude da necessidade de aprofundamento teórico, o qual se constitui como etapa fundamental da pesquisa científica, pois este aprofundamento se dá mediante as leituras e reflexões acerca da temática proposta. Como Gil (2003) destaca, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. No nosso caso, a busca pelos materiais se deu a partir dos conceitos centrais e da seleção de autores da Teoria-Histórico Cultural.

Reunimos os temas-chave na pesquisa bibliográfica como forma de discussão e levantamento de reflexões acerca da importância da organização do trabalho pedagógico para o aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência na escola. Tais reflexões servirão de base para a construção da investigação proposta da pesquisa maior de mestrado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendendo que o ser humano não nasce ser humano, mas torna-se a partir das suas atividades sociais, ou seja, da interação com seus pares, entendemos que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, não são inatas, mas aprendidas.

Vygotsky (1993) vai dizer que o sujeito se constitui não só por aspectos biológicos, mas também por aspectos sociais e culturais. As características tipicamente humanas são chamadas de funções psicológicas superiores, as quais são aprendidas por meio das interações culturais do sujeito com o meio social em que vive. Percebemos então a importância da cultura para os sujeitos, pois esta é não só produto da vida social do indivíduo, como também atividade social do mesmo, ou seja, é um processo dialético de aprendizado.

Entendemos o processo de ensino e aprendizado da criança com deficiência pela perspectiva Histórico-Cultural, em que o foco não está no limite orgânico, mas sim nas possibilidades que as condições sociais podem promover ao desenvolvimento e aprendizado do indivíduo com deficiência (DAINEZ, 2017), ou seja, no ensino intencional e sistematizado, pois, entendemos que a deficiência só se concretiza enquanto incapacidade a depender das condições e relações sociais vigentes.

Ademais, é importante enfatizar que a escola deve não só adaptar-se às especificidades dessa criança, pensando e avaliando o trabalho pedagógico desta, mas superá-las, ou seja, planejar e organizar experiências que a criança consiga fazer, mediante auxílio do outro, para que aprenda nas interações com seus pares e objetos culturais.

Dessa forma, o trabalho pedagógico deve ser orientado pela intencionalidade no fazer pedagógico e cotidiano, refletindo e agindo para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e cumprindo o papel da instituição que oportuniza a inclusão e o aprendizado de todas as crianças com os saberes socialmente construídos (PADILHA, 2015, p. 322).

O trabalho pedagógico constitui-se como uma forma específica de atividade humana, que se realiza em um contexto determinado – a instituição educacional [...] A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil visa assegurar meios e condições objetivas para atingir determinada finalidade, que na perspectiva sócio-histórico-dialética refere-se a uma formação integral, capaz de proporcionar o

desenvolvimento multifacético da criança (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2010, p.1).

A partir disso, podemos compreender a importância da organização do trabalho pedagógico em uma instituição de ensino, em especial para a garantia do aprendizado e inclusão das crianças com deficiência, tendo em vista os marcos legais que garantem esse direito (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2015) e que, sabemos, o acesso vai além da matrícula na creche, mas é a possibilidade dessa criança se apropriar de sua cultura, de conhecimentos e saberes próprios para sua faixa etária.

À luz da Teoria Histórico Cultural, vamos compreender que a escola é um desses lugares privilegiados de humanização, que tem como objetivo maior garantir a apropriação das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, é na escola que os indivíduos se apropriam de conhecimentos historicamente produzidos. Assim, para que isso aconteça, é preciso refletir acerca da organização do trabalho pedagógico, com vistas a garantir o aprendizado e desenvolvimento das crianças com deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todo o exposto, retomamos a importância dos marcos legais que garantem o direito da criança com deficiência em aprender, em estar na escola, em participar e se desenvolver, mas também enfatizamos que mesmo com o direito sendo garantido por lei a realidade das escolas ainda pede o debate, discussão e formações quanto aos temas que perpassam a inclusão. Por isso, sabemos a necessidade da discussão da organização do trabalho pedagógico como forma de garantir esse direito.

É no ato de pensar, planejar e executar intencionalmente as ações pedagógicas que a escola deve garantir que a criança com deficiência não esteja somente com a matrícula ativa, mas aprendendo, experienciando, brincando, participando e se desenvolvendo com seus pares.

Mediante essas discussões, trazemos Libâneo (2004), o qual enfatiza a escola como lugar de mediação cultural e a pedagogia enquanto prática cultural intencional com o intuito de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. E quem organiza,

pensa, reflete e faz essa mediação pedagógica e cultural? Os professores.

É a partir das situações sociais, no nosso caso, situações formativas, que os professores estão inseridos, que eles podem refletir a organização de ensino das crianças com deficiência na educação infantil. Por isso, o nosso trabalho de pesquisa maior de mestrado irá propor essa temática como forma de pensar e elaborar uma formação participativa com professores de uma escola da rede municipal da grande Natal no estado do Rio Grande do Norte.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, I.G.; ALVES, N.N.L.; MARTINS, T.A.T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/302-1.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 set. 2022

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 6 jul. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial>. Acesso em: 30 ago. 2022

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago de Chile, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812017000200151&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812017000200151&script=sci_abstract). Acesso em: 20 ago. 2022

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



Brasileira de Educação [online]. 2004, n. 27. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Acesso em: 10 set. 2022.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Educação inclusiva**: já se falou muito sobre ela? Educação em Foco. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Juiz de Fora: UFJF, Edição Especial, fev. 2015, p. 313-332. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 20 ago. 2022

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 151 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 02: Currículo e formação docente da Educação Especial**  
Resumo expandido

## Quando o capacitismo afeta o acesso e permanência de autistas e pessoas com deficiência no ensino superior

**Rafaela dos Santos da Silva Araujo**

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAQUAQUECETUBA

Docente, pedagoga e especialista em Direito Aplicado à Educação, Legislação Educacional e Políticas Públicas. Integrante do grupo de pesquisa Traduzir-se Autismo da UFVJM e do grupo de extensão do Laboratório de Educação Inclusiva LEDi da Udesc. E-mail: [rafaela.araujo.prof@gmail.com](mailto:rafaela.araujo.prof@gmail.com)

**Resumo:** Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa, exploratória-descritiva e bibliográfica cujo tema da pesquisa é inclusão e exclusão de autistas e pessoas com deficiência no ensino superior. Realizou-se uma análise do direito ao acesso e permanência no ensino superior à luz das categorias consciência crítica e ingênua de Álvaro Vieira Pinto. O objetivo geral visa compreender como o currículo oculto pode ser um instrumento para a inclusão/exclusão de pessoas com deficiência na academia. Os resultados parciais revelam que a integração e exclusão podem ocorrer de modo inconsciente quando uma cultura é reproduzida com base numa consciência ingênua; para que surja uma postura anticapacitista é necessária uma intervenção cultural, sobretudo nas instituições de ensino superior; é necessário maior debate dentro das academias sobre as condições de acessibilidade e a consciência crítica desta para que de fato autistas e pessoas com deficiência tenham sucesso acadêmico.

**Palavras-chave:** Capacitismo, Autistas, Ensino Superior, Acesso e Permanência.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões sobre a criação e implementação de políticas curriculares, especialmente políticas de inclusão, tendem a excluir as vozes daqueles que de fato merecem ser destacados e ditos como poderiam ser mais inclusivos do ponto de vista social. Um exemplo desse fenômeno foi o acalorado debate sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Base Nacional Comum de Formação de Professores – BNC. Atores sociais da linha de frente não receberam o reconhecimento suficiente acerca dos seus locais de fala enquanto professor, aluno e até mesmo professores PcDs, inclusive esse ponto foi o de maior exclusão nos debates.

No entanto, o problema se agrava se considerarmos os objetivos dessas políticas

educacionais: a formação dos sujeitos e da sociedade. Nesse sentido, esta pesquisa analisa o currículo oculto e o direito ao acesso e permanência da pessoa com deficiência nos espaços acadêmicos e suas implicações para uma sociedade inclusiva.

Em primeiro lugar é necessário entender a concepção de currículo. De acordo com Berticelli (1999)

“Currículo é um lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.”

Partindo desta concepção de currículo, entende-se como um lugar de disputa em territórios de poder no qual muitas vozes não são ouvidas e até mesmo são silenciadas, portanto o currículo é um campo de conflitos em que permeiam as contradições do qual a própria educação está envolvida: ora passar à futura geração os conhecimentos historicamente acumulados, ora transformar a sociedade. Nesse sentido, o currículo é um “instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas” (Sacristan, 2013 p. 20), daí ser um espaço normatizado, politizado e enraizado nas instruções das diretrizes para estruturar o ensino e a função da escola impondo-lhes grades, estruturas, núcleos, carga horária, conteúdos entre outros. Partindo desta lógica, o currículo tem um poder regulador que impõe suas determinações sobre o que se aprende, como se aprende e porque se aprende e são nessas questões do aprender que reside as intencionalidades do currículo. Com base nessas intenções muitos pesquisadores do currículo vêm definindo-o em currículo tradicional, crítico e pós-crítico (Silva, 2017). As teorias curriculares trazem em seu cerne os conceitos de sujeito, sociedade, escola e outros aspectos refletidos no modo de ser da sociedade.

Ao longo do tempo muitos estudiosos brasileiros como Freire, Libâneo, Pinto, Saviani, Frigotto, Candau, Arroyo e Silva discutiram o contexto social e cultural do currículo criticando o ensino tradicional no qual exclui sujeitos amordaçando o seu pensamento crítico e conseqüentemente impossibilitando a transformação da realidade social. Embora o modelo tradicional tenha sido muito criticado ele continua ativo, seja por falta de investimento na educação, seja por suas concepções clandestinas como afirma Berticelli (1999).

Diferente do currículo prescrito – que regula as instituições conforme explicitado acima – o currículo oculto diz respeito a algo implícito, está intimamente ligado às condições históricas e sociais do sujeito. Libâneo (2007, p. 172) o define da seguinte forma:

“representado pelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciado na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas em escola e na sala de aula.”

Nesse sentido, o currículo oculto consiste em conhecimentos sociais que não são planejados e pretendidos, ele mantém relação com os princípios de conduta, normas sociais e formas de pensar. Em linhas gerais, são todas as práticas sociais e culturais.

Diante deste cenário temos as seguintes problemáticas:

1. De que forma o currículo oculto integra ao invés de incluir as pessoas com deficiência?
2. De que maneira é possível ser anticapacitista possibilitando a inclusão desse grupo social nos espaços acadêmicos?

Para responder a essas questões tem-se como objetivos específicos:

1. Discutir as implicações do currículo oculto na integração e/ou inclusão de pessoas com deficiência, incluindo autistas.
2. Analisar o direito de acesso e permanência à luz das categorias consciência crítica e ingênua de Álvaro Vieira Pinto

Como objetivo geral:

- Compreender como o currículo oculto pode ser um instrumento para a inclusão de pessoas autistas e com deficiência na academia.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, descritiva e bibliográfica. Visa discutir como o capacitismo afeta a garantia do direito subjetivo de acesso e, sobretudo, permanência no ensino superior de pessoas autistas e pessoas com deficiência. Pretende-se explorar o fenômeno exclusão à luz das categorias ingênua e crítica do filósofo brasileiro

Álvaro Vieira Pinto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o censo demográfico de 2010, no Brasil existem quase 46 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de dificuldade para ver, ouvir, se movimentar ou algum tipo de incapacidade mental, cerca de 24% da população. Entretanto, este número é maior haja vista que naquele censo não foram consideradas as pessoas autistas. De acordo com a Lei Berenice Piana nº 12.764 (Brasil, 2012) as pessoas autistas são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2020 (INEP, 2020), o número de alunos com deficiência matriculados no ensino superior na graduação era de 55.829 alunos, um número baixíssimo, corresponde apenas a 0,64% do total de matriculados em graduação no país, dentro desse quantitativo 2.974 eram autistas.

Apesar de a educação ser um direito subjetivo expresso em diversas leis como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão entre outras nas quais garantem o desenvolvimento pleno e o preparo para o exercício da cidadania, a maioria das pessoas com deficiência passam pelo desafio da escolarização sem sucesso, o que se deve ao fato de que a educação brasileira é constituída por muitas contradições, entre as quais o direito ao acesso e permanência em conflito com barreiras atitudinais decorrente do capacitismo do qual as próprias instituições promove. O capacitismo “alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais” (Mello, 2016, p.3272).

O sentido de acesso à educação não é propriamente a inclusão, mas a integração com os demais; para que a inclusão ocorra é necessário analisar a permanência e a forma como ela acontece, ou seja, para incluir de fato uma pessoa com deficiência e garantir seus direitos

subjetivos a atitude cultural deve mudar: ao invés de culpabilizar o fracasso devido os impedimentos físicos e/ou mentais, deve-se considerar que a acessibilidade e a consciência crítica dela são fatores primordiais para que as pessoas com deficiência exerçam sua cidadania, não só na escola, mas na sociedade.

Pinto (1987) traz duas categorias que ajudam a analisar a permanência visando a inclusão: consciência crítica e consciência ingênua. Para exemplificar essas categorias antes é preciso enfatizar que segundo Pinto (1987, p. 59), consciência é uma “representação mental da realidade exterior, do objeto, do mundo, e representação mental de si, do sujeito, autoconsciência.” No entanto, ter consciência não significa ter uma postura anticapacitista, logo, a consciência ingênua “não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. [...] A realidade é apenas recebida ou enquadrada em um sistema de ideias que se cria por si mesmo.” Isso é exemplificado quando as instituições garantem o acesso ao piso tátil, mas a permanência torna-se inacessível à medida em que determinados trechos não o tem ou quando pessoas estão no meio do caminho e não percebem que se tornaram uma barreira física e assim permanece; outro exemplo é quando um autista precisa usar boné, óculos escuros ou qualquer outro acessório em sala de aula devido as suas condições sensoriais e os professores impedem por “falta de respeito”, então o autista se vê diante de uma barreira atitudinal: ideia de uma cultura arcaica.

Daí a ênfase na questão cultural. Não é fácil ser uma sociedade inclusiva se as pessoas não têm consciência crítica da realidade externa, para isso é preciso uma atitude reflexiva de suas ações perante o outro e é aqui que a educação inclusiva faz todo o sentido, pois somente quando se convive com o outro é que passamos a perceber as dificuldades alheias e as diferenças. A percepção das diferenças é o início e através dela podemos ser anticapacitista.

E como podemos ser anticapacitista numa sociedade capacitista? A categoria consciência crítica pode ajudar a esclarecer, porém não se resume a isso, muito pelo contrário é apenas uma das posturas a serem adotadas.

A consciência crítica “é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da clara percepção dos condicionamentos objetivos que fazem ter tal representação. Inclui necessariamente a referência a objetividade como origem do seu modo

de ser, o que implica compreender que o mundo objetivo é uma totalidade dentro da qual se encontra inserida.” (Pinto, 1987, p. 60). Assim, entende-se que a percepção acompanhada da reflexão das condições históricas e sociais da realidade possibilita uma consciência crítica dos fatos, inclusive da exclusão. A exclusão pertence ao mundo material, histórico, social, nacional e real e não somente no mundo das ideias como faz a consciência ingênua.

Portanto, para superar o capacitismo, em via de regra, há que se mudar a postura cultural. Toda a cultura organizacional da instituição deve ser inclusiva, pois a escola, sobretudo as instituições de ensino superior são responsáveis pela aprendizagem dos alunos em face dos problemas sociais, culturais e econômicos que afetam a própria instituição e a sociedade como um todo (Libâneo, 2012). A reflexão crítica das práticas sociais dentro da sala de aula começa pela percepção com vistas à transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa revelaram que para promover a inclusão de pessoas autistas e com deficiência nas instituições de ensino superior é necessário ter uma postura crítica e essa postura surge através das reflexões dos condicionantes sociais e seus determinantes objetivos. Mostrou que muitas vezes o capacitismo surge de forma inconsciente, fruto de uma reprodução cultural, às vezes de ideias arcaicas, portanto, a educação tem um papel fundamental para formar novas posturas anticapacitista através da reflexão para a formação de uma consciência crítica sobre a representação do mundo externo e interno. Revelou que as instituições de ensino são importantes para a mudança da sociedade tornando-a mais inclusiva e que tem essa responsabilidade.

Espera-se que através dos resultados parciais desta pesquisa novas discussões surjam a respeito da inclusão de pessoas com deficiência e autistas no ensino superior, e que este grupo social possam ter voz nos debates acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno Antonio. **Currículo: tendências e filosofia.** In: COSTA, Marisa Vorraber. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

**CENSO DEMOGRÁFICO 2010.** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:

[https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deeficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deeficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em: jun. 2022.

**CENSO DEMOGRÁFICO 2010.** Conheça o Brasil, população: pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:

<https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16066-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | Inep. Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

Acesso em: 28 mai. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para que?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos et. al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hqv5TYZqWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso: 2 jul. 2022.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

## Eixo 02: Currículo e formação docente da Educação Especial Resumo expandido

### Formação de pedagogos da UFBA para atuação com estudantes surdos: um estudo de caso

**Emmanuel Sacramento de Jesus**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Pedagogo formado pela Faculdade de Educação na Universidade Federal da Bahia. E-mail: [sacramentomano@gmail.com](mailto:sacramentomano@gmail.com)

**Regiane da Silva Barbosa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Universidade Federal da Bahia Docente de Educação Especial na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Pedagoga. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: [regiane.sbarbosa@gmail.com](mailto:regiane.sbarbosa@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo consiste em um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que tem como objetivo geral discutir a formação de graduandos de pedagogia da UFBA para atuar na educação de surdos. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados questionário on line aplicado com graduandos e egressos do curso pedagogia da UFBA. As respostas obtidas demonstram que os graduandos não têm conhecimentos suficientes para respaldar a prática e se dizem despreparados para ensinar pessoas surdas, cenário que precisa ser considerado em prol da inclusão e da garantia de direitos de pessoas surdas.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos, Formação, Pedagogia UFBA.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que tem como tema a formação de graduandos de pedagogia da UFBA para atuação na educação de surdos.

Considerando que a surdez é uma identidade que segundo Mariot (2017) é vivida por aqueles que participam de comunidade, associações surdas usando a Língua de Sinais para estabelecer comunicação; que a Língua de Sinais é uma língua viso espacial, logo a pessoa surda apreende o mundo pela visão e não pela audição como acontece com os ouvintes, que se baseiam na linguagem verbal e memória auditiva para aprender, interagir e se comunicar. Compreende-se a surdez como diferença

Nas tentativas de entender a diferença surda, argumentamos que ela não se dá no fato de o indivíduo ser surdo, mas de este viver em comunidade e compartilhar com seus pares uma língua viso-gestual, uma forma de viver de organizar o tempo e o espaço; enfim entre o sujeito e semelhantes de uma mesma comunidade de surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural. (LOPES, 2007, p.71).

E, partindo do atual paradigma de inclusão nos sistemas educacionais, do qual o Brasil é signatário desde a década de 1990, o qual garante educação como direito de todos, independentemente das diferenças de cada um, destaca-se a educação de surdos.

É de conhecimento que os surdos por muito tempo tiveram seus direitos negados, por serem vistos como incapazes, por não desenvolverem linguagem oral espontaneamente, contudo na perspectiva da educação inclusiva e após lutas da comunidade surda por direitos, temos atualmente na legislação nacional o reconhecimento da Libras como língua (BRASIL, 2002), a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de formação de professores e profissionais da saúde (BRASIL, 2005), e mais recentemente o direito dos surdos à educação bilíngue (BRASIL, 2021), isto é, ensino realizado em Língua de Sinais, na qual a língua portuguesa é aprendida por meio da Libras na modalidade escrita.

Cientes de que a educação é imprescindível na formação de todos os cidadãos questionamos se os professores graduados em pedagogia estão preparados para atuar na educação de pessoas surdas, contemplando suas diferenças e necessidades como previsto na legislação vigente.

Com base nessa questão realizou-se pesquisa com graduandos em pedagogia da UFBA, conhecendo a realidade da formação desses professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva, especialmente da educação de pessoas surdas.

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado. (MARQUES, 2015, p.3).

Considerando as ponderações acerca da formação de professores e o currículo de formação de Pedagogia da UFBA, no qual constam apenas dois componentes curriculares relacionados a educação de surdos (UFBA, 2009), temos como objetivo: discutir a formação de graduandos de pedagogia da UFBA para atuar na educação de surdos.

## METODO

Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados questionário aplicado pela plataforma google forms enviado por e-mail ou aplicativo de mensagem aos estudantes e recém egressos do curso de Pedagogia da UFBA, com perguntas objetivas, a fim de traçar o perfil dos pesquisados, reconhecendo aspectos coletivos que influenciam um fenômeno, e realizando também perguntas subjetivas, com a intenção de compreender questões singulares dos participantes com relação ao currículo do curso de Pedagogia da UFBA. Antes de responder ao questionário, todos os participantes leram e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e por motivos de ética e respeito aos participantes da pesquisa, suas identidades serão preservadas. Como critérios de inclusão nesta pesquisa, foram consideradas somente as respostas dos estudantes do curso presencial de Pedagogia, obtivemos 47 respostas de participantes. Os dados e respostas serão compilados na sessão seguinte.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

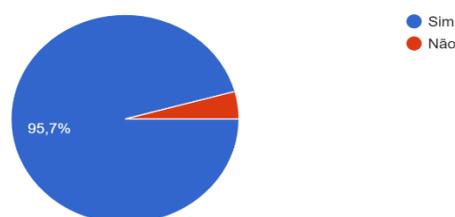
Para realizarmos esta pesquisa, foram consideradas apenas as respostas de estudantes e recém egressos do curso presencial de Pedagogia da UFBA. Das respostas obtidas para conhecimento do perfil de participantes temos que: 4,3% possuem faixa etária entre 16 e 18 anos, provavelmente realizando a primeira graduação; 44,7% têm entre 19 e 25 anos; 25,5% têm entre 26 e 40 anos; 23,4% têm de 41 a 50 anos; e apenas 1,6% têm mais de 50 anos. Esses dados revelam a predominância de pessoas jovens no curso.

Em relação ao período do curso que os participantes estão cursando, 36,2% está cursando entre o 1º e o 6º semestre do curso, 25,5% do 6º ao 8º, 29,8% não sabe informar ou está “dessemestralizado” (quando possui pendências nos componentes curriculares, saindo da estrutura regular da grade do curso), e 8,5% já concluiu o curso.

Ao serem questionados sobre possíveis defasagens no currículo formativo do curso de Pedagogia, 95,7% dos participantes afirmam sentir falta de uma maior discussão e abordagem de temas relacionados à surdez e/ou educação de surdos, como demonstra figura 1.

**Figura 1.** Possível carência na formação relacionada à surdez.

Sente que faltou/falta algo na sua formação com relação a surdez ou educação de pessoas surdas?  
47 respostas



**Fonte:** Elaborado pelos autores

É importante salientar que em toda a grade de componentes obrigatórios do curso, apenas 2 componentes se aproximam desta temática: EDCB89 - EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, que passa de forma rápida e superficial pelo assunto, por precisar se dedicar a abordar diversas deficiências, suas características e aspectos a serem trabalhados dentro da educação. O outro componente é LET86 LIBRAS I - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NÍVEL 1, que faz uma introdução à Libras, realizando um breve estudo de aspectos linguísticos, socioculturais e biológicos dos surdos (UFBA, 2009).

Ao serem indagados sobre quais acréscimos fariam ao currículo do curso de Pedagogia, no que se relaciona a Educação de Surdos, obtivemos respostas diversas, mas em geral muito centradas no aprendizado da língua de sinais, como sugere a participante Denise (nome fictício) ao pontuar que sente falta de: “Um componente optativo que desse continuidade ao componente de LET86, uma disciplina que permitisse seguir para um nível intermediário do estudo de Libras”. A língua de sinais é de grande importância, enquanto forma de comunicação, meio de divulgação e produção de conhecimentos e cultura para os surdos, porém, somente a oferta de um novo componente sobre a Libras pode não ser o suficiente para sanar as questões formativas dos pedagogos, visto que nem todos os surdos

que ingressam o ambiente escolar dominam a língua de sinais, necessitando de outras estratégias e conhecimentos acerca de práticas e especificidades socioculturais, para contribuir na construção de conhecimento e identidade (LOPES, 2007).

Ainda sobre sugestões dos estudantes para o currículo do curso, a participante Daiana (nome fictício) propõe uma reformulação em todo o currículo de forma a abarcar esta e outras temáticas, valorizando a surdez, enquanto identidade: “Fazer desse recorte um conteúdo transversal, trabalhado nos demais componentes. Exemplo, se estamos tratando de Educação Infantil, por que não falar sobre a educação de surdos nesse contexto?”

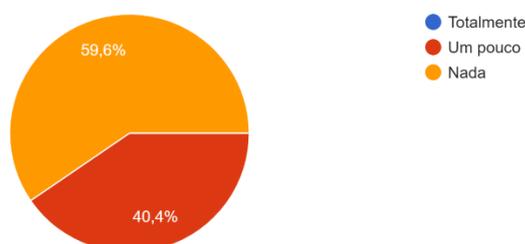
A fala da participante Daiana coincide com as orientações do MEC, presentes tanto na LDB 9394/1996, como também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quanto à formação do curso de Pedagogia, quando pontua que os temas de educação especial, dentre eles a educação de surdos, devem ser trabalhados no currículo do curso, porém sem uma especificação de que forma se dá, e então pode se subentender que deveria ocorrer de forma transversal dentro dos componentes curriculares ao longo de todo o curso, não apenas em componentes específicos. Entretanto, na prática isso ainda não acontece, pois os professores formadores dos pedagogos, em sua grande maioria, também não possuem domínio sobre o tema.

Ao serem questionados sobre o nível de confiança e preparo para atuar na educação de pessoas surdas, a partir dos conhecimentos construídos no curso de Pedagogia, a maioria dos participantes, 59,9%, respondeu não estarem nada preparados, como mostra a figura 2.

### Figura 2. Nível de confiança dos participantes na atuação com educandos surdos

A partir dos conhecimentos construídos no curso de Pedagogia, o quão sente que está preparada (o/e) para atuar na educação de pessoas surdas/ com deficiência auditiva?

47 respostas



**Fonte:** Elaborado pelos autores

O resultado deste gráfico é alarmante, visto que, boa parte dos participantes já concluíram ao menos metade do curso de graduação, que deveria oferecer os recursos básicos para que os profissionais possam atender aos mais diversos públicos, e ainda assim, a maioria diz sentir-se pouco ou nada preparados para a educação de surdos.

Ao serem solicitados para descrever de que forma atuariam caso fossem professores de um estudante surdo/deficiente auditivo, os participantes deram respostas bem distintas. Uma das participantes disse não saber o que fazer, reconhecendo que a formação inicial é insuficiente, entendendo a importância da formação continuada para todo e qualquer professor. Alguns falaram da necessidade contínua de suporte do intérprete de Libras, por conta da não fluência na língua. porém é necessário refletir os prós e contras da presença de uma terceira pessoa no processo de ensino e aprendizagem, podendo interferir na relação professor/estudante, e na plena comunicação e compreensão de ambas as partes

(QUADROS, 1997). Outros participantes destacaram a importância da adaptação curricular e de conhecer o estudante antes de tomar qualquer atitude em relação ao seu processo de aprendizagem.

A partir deste recorte da pesquisa é possível compreender mais sobre como os pedagogos da UFBA vêm sendo formados, em específico, para tratar da educação de surdos. Esse é um campo que necessita de um olhar atento, que respeite as especificidades, cultura, identidade e língua dos sujeitos surdos, de forma a garantir seus direitos, principalmente à educação de qualidade, estabelecidos e garantidos pelas políticas públicas citadas ao longo deste trabalho. A educação para pessoas surdas ainda está longe do patamar ideal de equidade, que valorize esses sujeitos enquanto cidadãos, com autonomia para exercer seus direitos e deveres.

A comunidade surda vem reivindicando uma reestruturação escolar, para mudança do cenário atual, no qual os sujeitos surdos, saem do ambiente escolar em par de desigualdade com os ouvintes, e sem perspectivas. É preciso reconhecer os pontos sensíveis desta educação, e que não somente o/a pedagogo (a/e) tenha como responsabilidade a dedicação ao respeito e dignidade da educação de surdos, mas também as instituições de ensino de uma forma geral (funcionários, gestores e coordenadores), e a sociedade como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo decorrente de um recorte realizado de um Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo: discutir a formação de graduandos de pedagogia da UFBA para atuar na educação de surdos.

Considera-se que o objetivo foi alcançado, pois por meio da análise das respostas ao questionário aplicado foi conhecer o contexto em que tem se formado os pedagogos da UFBA. Os participantes são de faixa etária predominante entre 19 e 25 anos, e provavelmente, tendo este curso como sua primeira formação profissional. Porém, esta formação não tem dado o acesso e espaço que o tema da educação de surdos merece, havendo insuficiência de informações e conhecimentos sobre a cultura e a identidade surda, das práticas adequadas, e da Libras. Ainda que o currículo do curso possua dois componentes de natureza obrigatória que abordem o tema da educação de surdos, este está disperso nas ementas, junto a tantos outros temas e públicos da educação especial, logo é possível depreender que é insuficiente, provocando insegurança e receio aos pedagogos em formação, como pôde ser observado, a partir das respostas dos participantes.

Compreende-se também, que o pedagogo, assim como outros licenciados e professores, nunca chega ao fim do seu aprendizado, sendo fundamental a formação continuada, renovando, atualizando as suas práticas, construindo novos conhecimentos e aprimorando os que foram anteriormente produzidos. Todavia, a Educação de Surdos é um tema que tem especificidades e relevância, e por isso deveriam ser melhor desenvolvidos ainda na formação inicial. É necessário reconsiderar os aspectos postos atualmente na formação, a fim de que os pedagogos compreendam pontos importantes da educação de surdos, como as concepções de surdez e qual perspectiva cada uma delas corrobora, quais as filosofias educacionais, tanto na teoria, como na prática, etc. É importante estabelecer o contato entre os pedagogos em formação com os sujeitos surdos, para que conheçam a forma que se comunicam, a forma que

aprendem, suas necessidades, e as diferenças entre a cultura surda e a cultura ouvinte, onde se fundamentam essas diferenças e de que forma é possível valorizá-las, dando acesso a essas informações para cada vez mais pessoas. Nesse processo, a Universidade possui papel fundamental, enquanto propagadora da cultura surda, proporcionando e garantindo recursos e construindo conhecimentos para as práticas pedagógicas futuras.

Compreendemos que o tema não se esgota, é preciso realizar e publicar mais acerca da formação para atuação na educação de surdos, não apenas de professores, mas também de outros profissionais e os impactos dessa formação na realidade e garantia de direitos das pessoas surdas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: Out. 2022.
- BRASIL. MEC. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: Out. 2022.
- BRASIL. MEC. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: Out. 2022.
- BRASIL. MEC. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf><http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: Out. 2022.
- BRASIL. MEC. **Lei 14 191 de 03 de agosto de 2021** que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: Out. 2022.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação** - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARIOT, Alini. **Caracterizando O Sujeito Surdo. XXI Congresso Alas Uruguay 2017**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FURG, Brasil, Publicado em 2017. Disponível em: [https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/6889\\_alini\\_mariot.pdf](https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/6889_alini_mariot.pdf). Acesso em: Out. 2022.
- MARQUES, Marclely da Luz. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre a Profissionalização Docente (SIPD/ CÁTEDRA UNESCO)**. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22957\\_11835.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22957_11835.pdf). Acesso em: Out. 2022.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- UFBA. **Grade Curricular do Curso de Pedagogia 2009.2**. Sistema Acadêmico - SIAC UFBA. Disponível em: <https://siac.ufba.br/SiacWWW/CurriculoCursoGrade.do?cdCurso=312140&nuPerCursoInicial=20092>. Acesso em: Out. 2022.

**Eixo 02: Currículo e formação docente da Educação Especial**  
Resumo expandido

**Educação especial na Amazônia: análise das adaptações curriculares  
em uma escola pública em Belém - PA**

**Renato do Vale Modesto**

IFSULDEMINAS

Aluno de Pós Graduação (especialização em educação inclusiva), IFSULDEMINAS. Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Pará- UEPA. E-mail: [renatomodesto80@gmail.com](mailto:renatomodesto80@gmail.com)

**Rosimeire Bragança Cerveira**

IFSULDEMINAS

Professora – IFSULDEMINAS. Mestre em Educação pela Unifal- Universidade Federal de Alfenas- MG. E-mail: [rosimeirecervera@gmail.com](mailto:rosimeirecervera@gmail.com)

**Resumo:** O presente resumo expandido consiste em uma pesquisa cujo objetivo é analisar as adaptações curriculares de grande porte no Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), sob a justificativa de identificar de que forma a instituição está adaptada para alunos da educação especial. Esse trabalho consiste em uma revisão da bibliográfica sobre a importância do currículo e concepções sobre as adaptações curriculares. Tem como metodologia a análise documental e observação sistêmica. Verificando que apesar da escola dispor de algumas estruturas que viabilizam o acesso de alunos com necessidades especiais, São necessárias adaptações curriculares que garantam o acesso dos alunos em outros ambientes da instituição.

**Palavras-chave:** Adaptações Curriculares, Currículo, Educação especial.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos alguns aspectos relevantes sobre o currículo escolar e a importância de uma abordagem de ações afirmativas de inclusão, dentre elas, as mudanças de pequeno e grande porte que podem e devem ocorrer para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado. É importante que as instituições disponham de um currículo que seja flexível, isto é, moldável as condições sociais presente no âmbito escolar.

A educação especial depende de ajustes de pequeno e grande porte no currículo para que, além de garantir a permanência do aluno, corrobore com o pleno direito de usufruir do espaço institucional e conseqüentemente garantir o direito de acesso às práticas pedagógicas e objetivos curriculares. (ARANHA, 2000)

Diante disso, o currículo tem um papel fundamental na função social e cultural do indivíduo, a conjuntura escolar é um dos locais onde se edifica valores e conhecimentos, para isso é importante garantir um ambiente inclusivo, pois “[...] dependemos profundamente de processo educativos [...] A educação é instrumento basilar para nós” (CORTELLA, 1997, p, 46).

O presente resumo expandido consiste na pesquisa sobre as adaptações curriculares de grande porte na instituição de ensino IEEP (Instituto de Educação do Estado do Pará), tem como objetivo principal, analisar quais adaptações curriculares de grande porte há na escola. O presente objetivo está sob a justificativa de identificar quais as adaptações curriculares de grande porte de caráter estrutural existem para que se promova o acesso de alunos em situação de deficiência.

Dessa forma surgem questões em torno da educação especial e a importância de um currículo flexível, atento as questões sociais, para isso a pesquisa conta com objetivos específicos que consistem em, analisar de que forma o projeto político pedagógico (PPP) está alinhado às concepções das adaptações curriculares de grande porte. Além disso, identificar como a escola está estruturada para receber alunos com necessidades especiais. E a partir disso, constatar quais as adaptações curriculares de grande porte existentes.

## METODOLOGIA

Com base nisso, foi realizado um levantamento bibliográfico, tendo como referência LAKATOS (2003), destacando autores que discorrem sobre a educação inclusiva, o currículo e ainda sobre as adaptações curriculares de pequeno e grande porte. Foi realizada uma visita ao local da pesquisa onde a partir de uma observação sistêmica, buscou-se identificar as adaptações curriculares de grande porte, dando ênfase na estrutura escolar, com intuito de analisar de que forma a escolar contribui para o acesso de alunos com necessidades especiais. Depois disso, os resultados foram desenvolvidos com base na discussão entre os autores abordados, análise do Projeto Político Pedagógico e diagnóstico das adaptações curriculares.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os resultados e discussões, abordaremos as adaptações curriculares de grande porte no instituto de educação do Estado do Pará (IEEP), este que está vinculado à SEDUC-PA (secretaria de Estado de educação do Pará) e constitui o sistema de ensino público de Belém, cuja oferta abrange o ensino fundamental, médio e também cursos técnicos. Está localizado no Bairro da Campina na travessa Gama Abreu esquina com, avenida Serzedelo Corrêa.

Antes de adentrarmos nas adaptações curriculares de grande porte, é importante deixar claro o estilo em que prédio foi construído, pois por trata-se de um edifício antigo, a estrutura segue as normas estruturais voltadas para o ano em que foi construído.

O imóvel mistura a arquitetura portuguesa com o estilo francês art nouveau e é uma construção dos tempos áureos da borracha. Antes de ser adquirido pelo governo do Estado e doado ao Instituto, o prédio foi sede do jornal A Província do Pará. Em 3 de setembro de 1979, foi tombado como patrimônio histórico estadual e federal. (LOBATO, 2010, p. 12)

De acordo com o Aranha (2000), as adaptações curriculares de grande porte abrangem a estrutura do edifício escolar como: rampa simples com inclinação adequada, rampa deslizante, elevador, banheiro, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas, etc. Tudo isso, para que se estabeleça o direito de todos os alunos consumirem o espaço como um todo do ambiente escolar e ainda possibilitar o bem estar dos alunos com necessidades especiais.

Perante o exposto acima, foi identificado que o prédio anexo apresenta rampas de acesso tanto ao segundo quanto ao terceiro andar, porém não apresenta barras de apoio ou corrimão, de acordo com NBR 9050 ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), os corrimãos devem ser instalados em rampas e escadas em ambos os lados, a 0,92 m e a 0,70 m do piso, a ausência desse suporte dificulta o deslocamento de alunos com mobilidade reduzida, proveniente de deficiência física ou mental, e até mesmo por idade. Vale ressaltar que o piso da rampa não é adequado, pois não é aderente. Além disso, o prédio não apresenta elevador. Essa carência da estrutura tem impacto na missão da escola que segundo PPP (2012) consiste em:

Possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano que favoreça o seu estar-mundo em condição de sujeito e não objeto de conhecimento, disponibilizado a sua formação contínua em cursos superiores e ao mercado de trabalho. (PPP, 2012, p. 03)

Assim sendo, é necessário que as adaptações curriculares de grande porte atendam todos os alunos, uma vez que a “[...] acessibilidade física é um conceito amplo no qual deve ser considerada a diversidade da humanidade [...] Acessibilidade não se refere apenas a pessoas em situação de deficiência e sim a todas as pessoas da sociedade” (PAULA, 2016, p. 67).

No que diz respeito aos corredores, estes possuem largura adequada, que segundo NBR 9050 ABNT, a largura mínima é de 1, 20cm, corredores com mais de dez metros, devem ter uma largura de 1, 50m. A instituição dispõe de piso tátil, elemento muito importante que auxilia na locomoção de pessoas com deficiências visuais, porém não está presente em do espaço da escola, apenas na área de convivência e no corredor que encaminha para os banheiros.

Outros espaços como a área de convivência e banheiros são acessíveis, com portas mais largas, banheiros adaptados com barras horizontais e sanitários adequados para a pessoa com deficiência principalmente cadeirante. A quadra de esportes, por sua vez, não é acessível, sendo localizada no segundo piso, o único acesso é através de escadas, inviabilizando o usuário de cadeiras de rodas usufruir do espaço de forma autônoma e independente.

De acordo com o projeto político pedagógico (2012), a instituição leva em consideração a abordagem progressista e inclusiva, que no qual promovam a autonomia e desenvolvimento da consciência crítico- reflexiva, para isso é importante que o espaço em que se constrói o conhecimento estabeleça condições para participação de todos.

No que tange ao projeto político pedagógico, originário do ano de 2005 e atualizado em 2012, foi analisado que necessita-se de uma atenção maior a este documento, uma vez que se trata da sistematização e organização das ações pedagógicas administrativas, culturais e sociais da escola, por esse motivo, precisa de atualização.

A ausência de um currículo suscetível à flexibilização tem impacto direto no desempenho dos estudantes, de acordo com Sacristán (2000), tem como consequência o

fracasso escolar, pois “Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc” (SACRISTÁN, 2000,p. 30).

Por tanto é necessário que se invista em melhorias para que o papel da escola não seja meramente transferir conhecimento, mas construí-los motivados pela participação ativa no ambiente escolar, Para isso as adaptações curriculares de grande porte são importantes no contexto da educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As adaptações curriculares são fundamentais para que o acesso aos conteúdos disciplinares seja estabelecido por todos os alunos. As adaptações estruturais possibilitam que alunos com deficiências físicas possam ter acesso aos ambientes da escola. Posto isto, ao analisar as adaptações curriculares de grande porte, foi constatado que, apesar da instituição obter alguns mecanismos de acesso, como rampas, piso tátil, corredores largos etc, a escola ainda apresenta áreas que não possibilitam a entrada de alunos com necessidades especiais de forma autônoma, pois só dispõe de escadas.

Ainda é necessário um olhar sistêmico sobre áreas da escola que não contemple a inclusão de estudantes com deficiência física, o bem estar dos alunos é um dos elementos fundamentais para que os objetivos curriculares se efetivem. O saber não pode ser segregado, as adaptações curriculares de grande porte, permite acesso ao ensino e aprendizado. Para isso cabe ao setor administrativo desenvolver mecanismos para suprir a necessidade em questão.

De acordo com o PPP (2012), a escola está em construção permanente e mediante avaliação diagnóstica, possibilita a emancipação dos alunos para um novo patamar de conhecimento, diante disso, para que isto se efetive, é importante que a escola disponha de um currículo adaptado a fim de contemplar toda camada social existente no âmbito escolar, visando promover um ambiente mais inclusivo, propor através de suas ações educacionais mecanismos que flexibilize o trabalho pedagógico para com as adaptações curriculares de pequeno e grande porte.

Pensando na educação especial, as adaptações curriculares são importantes, tendo em vista que, quando se trata de flexibilizar, entende-se em ajustar o currículo se adequando as necessidades existentes. Um colégio que se preocupa com o corpo estudantil, é uma escola que está alinhada com as novas concepções e mudanças que emergem constantemente.

## REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050 – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ARANHA, Maria. Salete. Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte**. Brasília, MEC/SEE, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: Reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas/2003.

LOBATO, Vivian da Silva. **O Instituto Estadual de Educação do Pará – IEEP na memória de alunas e professoras (1940-1970)**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

PAULA, Hulda Iza Gonçalves de. **Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/ PA**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará (UFPA): Belém, 2016.

**Projeto Político Pedagógico IEEP** (Instituto de Educação do Estado do Pará) 2012. Não publicado.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ernani F. da Rosa- 3. Ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

**Eixo 02: Currículo e formação docente da Educação Especial**  
Resumo expandido

## Os impactos do uso de materiais adaptados no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual

**Cíntia Pasa Lopes**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno - Universidade Federal de Santa Maria.  
E-mail: [cintia.pasa@acad.ufsm.br](mailto:cintia.pasa@acad.ufsm.br)

**Josefa Lídia Costa Pereira**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
Professora do Departamento de Educação Especial - Universidade Federal de Santa Maria. E-mail:  
[josefa.pereira@ufsm.br](mailto:josefa.pereira@ufsm.br)

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo geral, analisar as vantagens que o estudante com deficiência visual obtém com o uso de materiais adaptados em sua aprendizagem. Compreende-se que o uso de materiais adaptados para alunos com deficiência visual pode trazer contribuições importantes para a sua aprendizagem e formação de conceitos. Desta forma, faz-se necessário, observar se o domínio do conteúdo influencia na sua participação em sala de aula, identificar quais os fatores que influenciam na compreensão, além de avaliar se os materiais didáticos estão adaptados atendendo à condição visual do estudante e relatar quais são os conteúdos adaptados pelos professores. Adota-se para a execução da pesquisa a perspectiva da abordagem qualitativa, onde a coleta de dados será realizada a partir de observações registradas em diário de campo e de uma entrevista semiestruturada com quatro participantes, de modo a responderem sobre suas opiniões e percepções sobre o estudante e sobre as adaptações de materiais didáticos. A análise de dados ocorrerá a partir da formação de categorias, conforme proposto por Bardin (2011).

**Palavras-chave:** Educação especial, Deficiência visual, Materiais adaptados, Acessibilidade.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que desde a sociedade primitiva e, por um longo tempo, na evolução da cultura e dos costumes, as pessoas que tinham alguma deficiência receberam diversos modos de punição, por qual fosse a justificativa, grande parte dessas pessoas eram mortas ou abandonadas e, os recém-nascidos eram colocados em vasilhas e rejeitados.

Lira e Schlindwein (2008), destacam que no Brasil temos a criação, em 1854, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, passando-se em 1891 a se chamar até então de Instituto Benjamin Constant (IBC). Bruno e Mota (2001) complementam ao alegarem que o IBC foi o

primeiro do país a criar a Imprensa Braille do País e que sua dedicação é voltada para a capacitação, publicação e inserção no mercado de trabalho.

A ONU (Organização das Nações Unidas) conferiu em 1981 o valor de “pessoa” para quem tinha/tem alguma deficiência, dando a partir dessa data, direito e dignidade a eles. No Brasil, a Lei Maior, que é a Constituição Federal de 1988 garante que todas as pessoas são iguais perante a lei.

Conforme explica Franco e Dias (2007), deu-se início a chamada “era da inclusão” na década de 90 com a ocorrência de dois marcos importantes no processo histórico das pessoas com deficiência: em 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e em 1994 com a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

O reconhecimento como pessoa e os seus direitos não evitou sofrimentos, já que o convívio na sociedade tinha como objetivo a aceitação e normalização deles, porém, a contínua existência de barreiras atitudinais demonstravam a existência forte de segregação e exclusão.

Algumas dessas barreiras são bastante comuns e sutis ao nosso ver, mas para a pessoa com deficiência são atitudes e pensamento muito desrespeitosos e injuriosos. Lima (2012) ressalta que os pensamentos como a baixa expectativa, a piedade e a crença de não serem capazes ou em controvérsia a exaltação dessas pessoas como um símbolo de superação, são algumas das barreiras que se destacam por serem mais notáveis.

Motivou-se por esta indagação, simultaneamente pela aproximação de profissionais desta área, e pelo ingresso em 2018 no curso de Licenciatura em Educação Especial - Noturno pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) dando início juntamente em uma bolsa pertencente à secretaria da Subdivisão de Acessibilidade (antigo Núcleo de Acessibilidade) da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd) da PROGRAD/UFSM.

No período da bolsa, chegaram demandas relacionadas a realização de adaptações de materiais didáticos, através de solicitações feitas pelos estudantes com deficiência visual ou docentes e, deste modo, realizar o processo de adaptação inspirou para que surgisse o presente projeto.

Em razão disso, se tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais os benefícios que os estudantes com deficiência visual demonstram em sua aprendizagem a partir do uso de materiais adaptados? Assim, o enfoque se volta para o avanço e domínio do conhecimento por meio deste material acessível em um aluno de sala de ensino regular do ensino fundamental de uma escola municipal de Santa Maria - Rio Grande do Sul.

Esta pesquisa busca analisar as vantagens que o estudante com deficiência visual obtém com o uso de materiais adaptados e sua aprendizagem, bem como, verificar os avanços no desenvolvimento do estudante após utilizar os materiais adaptados, observar se o domínio do conteúdo influencia na sua participação em sala de aula, identificar quais os fatores que influenciam na compreensão, além de avaliar se os materiais didáticos estão adaptados dentro da condição visual do estudante e relatar quais são os conteúdos adaptados pelos professores.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo tem produção baseada na busca dos aspectos referentes aos impactos no processo de aprendizagem de aluno com deficiência visual por intermédio de materiais adaptados, assim tem-se perspectiva teórico-metodológica com uma abordagem qualitativa, caracterizada por ser uma “[...] análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 292).

Sendo desenvolvido através da investigação pela busca do processo e aprendizagem, possuindo um cunho descritivo, já que a realização se dá por meio de observação participante em uma escola municipal, localizada na zona leste da cidade de Santa Maria - Rio Grande do Sul.

A população participante da pesquisa advém da referida escola, onde a pesquisa será realizada com dois professores de sala regular, uma professora de Educação Especial e um familiar/responsável pelo estudante com deficiência visual. Os três professores deverão atuar diretamente com um estudante com deficiência visual, na condição de baixa visão e que frequenta regularmente a sala comum na turma da Etapa IV da EJA. O familiar participante deverá ser o responsável legal e residir no mesmo domicílio do estudante com deficiência

visual (baixa visão).

A coleta de dados ocorrerá após a submissão e aprovação do Conselho de Ética em pesquisa e será inicialmente solicitada anuência institucional da escola bem como dos participantes envolvidos no projeto. Após todas as autorizações legais, como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Confidencialidade, o procedimento de coleta será realizado do seguinte modo:

1. Anotações em diário de campo - serão realizadas quatro observações referentes ao desenvolvimento das aulas dos professores participantes, na turma onde o estudante com baixa visão frequenta. As observações servirão para subsidiar e complementar as informações captadas via roteiro de entrevista.

2. Entrevista semiestruturada - aplicação de um roteiro de entrevista para três professores e um familiar do estudante.

A realização da observação contará com anotações realizadas em um caderno para que sejam registradas todas as informações, priorizando as observações relevantes que contribuam significativamente para o estudo do projeto, como adaptações e uso de materiais durante as aulas dos professores.

As questões das entrevistas semiestruturadas serão formuladas para que eles possam discorrer sobre suas experiências e acontecimentos, observações e opiniões acerca do estudante, sobre materiais adaptados e a potencialidade deste recurso para o referido estudante. Optou-se por realizar as entrevistas com os participantes de modo individual, visando a confidencialidade e proporcionando um ambiente mais tranquilo para a realização da entrevista.

O procedimento de análise de dados será posterior a aplicação da entrevista semiestruturada que será feita por gravação de áudio em dia e local a ser combinado com os entrevistados, elas serão transcritas para o computador, separadas conforme pergunta, deste modo a facilitar a organização, manuseio, filtragem e análise dos dados para análise das informações entre os profissionais e familiar.

Quanto ao diário de campo, contará com informações observadas sobre o desenvolvimento das aulas com ou sem uso das adaptações de materiais didáticos. Para que o diário de campo não seja algo extenso, será redigido as informações principais que venha

a contribuir com a pesquisa, assim ele será redigido sempre ao final das observações realizadas. As informações captadas por meio do diário de campo servirão também para subsidiar as entrevistas.

Ao finalizar os registros no diário de campo e das entrevistas semiestruturadas, se dará início a análise dos dados, além de fazer uma análise inicial entre as respostas dos entrevistados, será possível um fazer comparativos com as observações do diário de campo e os relatos.

O projeto referente a este estudo encontra-se em processo de submissão do Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, conforme prevê a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Será destacado aos participantes que a participação será voluntária, e não receberá nenhum benefício financeiro. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Também, será expressado claramente ao participante que todo o período da pesquisa terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, tanto à pesquisadora responsável quanto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM.

Os participantes também, serão informados quanto aos riscos da pesquisa como algum desconforto pelo tempo exigido ou pelo teor dos questionamentos que poderão trazer à tona fatos ou lembranças desagradáveis, podendo remeter a questões delicadas sobre as suas experiências de vida ou profissionais, e assim, sempre que preferir poderá não ser respondida a todas as questões disponíveis ou deixar de participar do projeto sem nenhum prejuízo ao participante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização das entrevistas semiestruturadas serão realizadas após a realização das observações registradas em diário de campo, vem para contribuir com informações significativas e que possam responder aos objetivos do estudo e possivelmente apontar direções para quais aspectos seguir e/ou modificar.

Para compreender e responder às questões deste projeto, é necessário conhecer os

diferentes aspectos que envolvem as múltiplas interfaces pedagógicas: do docente e, principalmente do estudante com baixa visão. Será necessário levar em consideração os relatos trazidos pelos entrevistados e realizar a análise com as situações vividas pelo estudante, para que sejam percebidos os aspectos que impactam na aprendizagem deste sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, espera-se poder encontrar subsídios que venham a auxiliar a visualizar os efeitos dos materiais adaptados no processo de aprendizagem do aluno com baixa visão, de modo que o estudo venha pontuar observações interessantes que contribuam para compreender as vantagens para as práticas pedagógicas.

Considerasse encontrar relatos referentes à importância da formação continuada de professores, que possam auxiliá-los no processo de adaptação e que venham contribuir para uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos com deficiência visual.

Presume-se também que sejam possíveis identificar com clareza os fatores que influenciam durante a participação e compreensão, assim como fazer uma verificação e uma avaliação destes materiais que contemplam todas as demandas do estudante e identificar quais são estes materiais acessíveis.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def\\_visual\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf). Acessado em: 30 mai. 2022.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso**. 30. ed. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 2017. Disponível em: <http://revista.ibr.gov.br/index.php/BC/article/view/503#:~:text=Resumo,sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20sociedade>. Acessado em: 11 mai. 2022.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras Atitudinais: Obstáculos À Pessoa Com Deficiência na Escola.**

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **A pessoa cega e a inclusão:** um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7YjyWBtNkLdHRRHjvfSCvpC/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 10 jul. 2022.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 12 ago. 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 177 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>*

## Eixo 02: Currículo e formação docente da Educação Especial Resumo expandido

### Entraves encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

**Elisa Gomes da Paixão**

CENTRO MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO MULTIPROFISSIONAL - CEMAM  
Graduada em Pedagogia; Pós-graduação em Docência na Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva;  
E Neuropedagogia; Mestrado: Ciências da Educação em Inovação Pedagógica. Coordenadora do CEMAM-  
Centro Municipal de Avaliação Multiprofissional e CAP- Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com  
deficiências visuais Manoel Santa Rosa, na cidade de Senhor do Bonfim. Experiência como professora de  
AEE por 8 anos. E-mail: [liupaixao2@hotmail.com](mailto:liupaixao2@hotmail.com)

**Resumo:** O presente artigo aborda os entraves que os docentes de sala de aula regular encontram para ensinar pessoas com deficiência. Investigando as dificuldades que os docentes do fundamental II têm encontrado no processo de ensino e aprendizagem com seus aprendizes com deficiência Intelectual. Apresentando como aporte teórico alguns autores como: Mantoan (1988; 2003) Mendes (2004); Denari (2006). A pesquisa teve abordagem qualitativa utilizando como método o estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram observação, entrevista e questionário aos professores. No resultado, foi explicitado pelos docentes que as dificuldades encontradas estavam relacionadas a avaliação, comportamento, falta de atenção, material didático, adaptação de materiais e falta de formação continuada. Diante dessa conjuntura, foi proposta práticas na perspectiva inclusiva intuindo contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Concluímos, que a inclusão dos aprendizes com deficiência deve ser debatida integralmente, observando os contextos de ensino e aprendizagem, respeitando suas especificidades, buscando proporcionar efetivamente seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Inclusão, Ensino e Aprendizagem, Docentes, Alunos, Deficiência.

## INTRODUÇÃO

Na atualidade a inclusão social se baseia em concepções distintas estabelecidas, como o acolhimento e o respeito a todos os sujeitos, compreendendo dentro da diversidade que o aprendiz tem suas limitações e habilidades, sendo necessário para se haver aprendizagem uma cooperação entre os envolvidos no universo escolar. Logo, para se fazer uma educação inclusiva é indispensável que no âmbito educacional se efetivem práticas pedagógicas que visem abarcar os mais variados estilos de aprendizagem, considerando as especificidades que esse educando apresenta seja uma deficiência e/ou uma dificuldade no processo de

ensino/aprendizagem.

Diante dessas reflexões, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes do 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Umburana- zona rural, no município de Senhor do Bonfim, Bahia, no processo de ensino e aprendizagem para inclusão de alunos com deficiência Intelectual na sala de aula?

Esse estudo se justifica em virtude de sua temática ter uma relevância social e científica para a educação, além de buscar compreender e debater as constantes reclamações dos docentes em relação aos alunos com algum tipo de Deficiência, buscando assim, propor práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar.

Diante dessa inquietação surgiu a necessidade de compreender e ampliar o debate sobre esse aspecto educacional que tem acontecido em nossas salas de aula e tem ganhado visibilidade nas discussões relacionadas a educação e principalmente sobre a inclusão de pessoas com deficiência em salas regulares.

O objetivo geral da pesquisa é investigar intuindo identificar quais dificuldades que os docentes do fundamental II têm encontrado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. Tendo como objetivos específicos: Conhecer os entraves no processo de ensino e aprendizagem dos docentes com alunos com Deficiência Intelectual; Verificar a formação docente e conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática; Sugerir práticas pedagógicas para inclusão de alunos com Deficiência Intelectual.

Faz-se necessário informar que o presente trabalho originalmente foi publicado na revista UNEB *Diálogos E Diversidade*, 1, e12686 em formato de artigo com o tema “Inclusão de Aprendizagem com Deficiência Intelectual: Entraves encontrados no processo de ensino e aprendizagem”; Também como apresentação oral em formato de vídeo no evento “VI Congresso Baiano de Educação Inclusiva e IV Simpósio Brasileiro de Educação Especial” ISBN:978-65-89463-01-6 sendo publicado resumidamente nos anais do evento com o tema “Entraves encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.”

## METODOLOGIA

A metodologia que foi aplicada é um estudo de caso onde teve como instrumentos de coleta de dados a observação, entrevista e questionário dos professores onde pudemos através desses, coletar os elementos para a realização da pesquisa.

O Estudo de Caso está dentro da pesquisa qualitativa e se caracteriza por pesquisar um caso particular, individual, aprofundada de uma situação ou caso, abrangendo depois para contextos mais gerais. Como afirma Vieira (2012, p.44) quando discorre sobre o estudo de caso como parte “[...] de um levantamento geral das condições e realidades específicas que se apresentam ao pesquisador, quando ele se coloca diante do objeto de pesquisa. Assim, tem a oportunidade de ver operar todo um conjunto de fatores que contribuem para determinado desfecho.”

O *lócus* da pesquisa foi a Escola Municipal Professoras Zenita e Maria Célia, situada na localidade de Umburana (Zona Rural) na Cidade de Senhor do Bonfim- Bahia. Foi escolhida por apresentar os requisitos necessários para a realização da pesquisa, pois esta escola tem sala de recursos e professores que lidam com diversos aprendizes com Deficiência.

Os sujeitos da pesquisa foram três professores do 7º ano do Ensino Fundamental II que ensinam em uma turma com 5 (cinco) alunos com Deficiência Intelectual.

A análise de dados foi feita através da triangulação dos dados, utilizando de categorização para organização e apresentação do texto para melhor conduzir esse processo durante a análise e posteriormente chegar ao resultado da nossa pesquisa.

## RESULTADOS

É percebido que os desafios dos docentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, foram relacionados a avaliação, comportamento, falta de atenção, material didático, adaptação de materiais, falta de formação continuada e resistência desses próprios “alunos para aprendizagem.” É notório os inúmeros desafios encontrados por esses professores que compõe essa escola e que são queixas recorrentes também de outros ambientes escolares que se têm alunos com deficiência.

Salientamos, também a carência de novos métodos pedagógicos nas unidades

escolares e aos docentes a importância da formação continuada para estarem habilitados e capacitados para o desenvolvimento do conhecimento dos seus educandos com ou sem deficiência, proporcionando a estes independência na construção do saber, para que nesse processo possam manifestar suas opiniões sobre o universo que está inserido. Mas, para que aconteça a inclusão, faz-se necessários práticas e mudanças em toda comunidade escolar, a exemplo da coordenação, do professor, direção, porteiro, merendeira, família dos alunos e demais envolvidos nesse processo.

A escola precisa ter diversos olhares sobre as práticas com diferentes grupos e com relação ao processo de ensino e aprendizagem levando assim a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Somente haverá legítima inclusão quando pudermos observar, conforme Mantoan:

Uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares. (1998, p.3)

Diante dessa conjuntura, intuindo propor ações que venham contribuir no processo de ensino e aprendizagem, colocamos abaixo algumas práticas que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar e que auxiliarão na inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar:

1º Grupos de estudo (onde possam ser feitos também estudo de caso dos alunos com deficiência); 2º Parceria com a Professora de AEE; 3º Avaliação diferenciada e processual; 4º Atividades interventivas, mais orais e concretas; 5º Mudança no currículo quando necessário e plano educacional individualizado-PEI; 6º Acompanhamento escolar da família; 7º Parceria multiprofissional (Profissionais da Saúde, Assistência Social e Agentes de saúde do bairro); 8º Ensino colaborativo.

É preciso discutir através do fortalecimento de políticas públicas que visem uma educação numa perspectiva inclusiva, que proporcione e estimule o aprendizado de cada indivíduo, buscando garantir direitos e construir parcerias que fortaleçam o desenvolvimento dos alunos integralmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão dos alunos com deficiência nas unidades escolares está pautada em documentos comprobatórios e legítimos, que visam garantir e respeitar a diversidade de cada indivíduo. A educação inclusiva precisa garantir os direitos dos alunos com deficiência inseridos no contexto educacional. Desta forma, propõe a ampliação dessa concepção que se empenha na diversidade, reformulando os fundamentos, objetivos e os currículos no ambiente escolar incorporando a visão inclusiva para a comunidade escolar. É preciso, também, sensibilizar e capacitar os educadores para a inclusão de todos.

Esta pesquisa intuiu em seus objetivos conhecer os entraves vivenciados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem, que estavam relacionados a avaliação, comportamento, falta de atenção, material didático, adaptação de materiais, falta de formação continuada e resistência desses próprios “alunos para aprendizagem.”

Mas, precisamos compreender que a inclusão dos alunos com deficiência deve ser debatida integralmente, observando os contextos de ensino e aprendizagem, respeitando suas especificidades, buscando proporcionar efetivamente seu desenvolvimento. Também, a necessidade latente de formação continuada a esses docentes. Além, de propor práticas pedagógicas que possam vir a auxiliar na prática pedagógica.

Precisamos compreender a diversidade como princípio educativo no processo de ensino e aprendizagem, devendo ter um olhar para a sensibilização e adequação quando necessárias ao currículo, intuindo a equidade.

É de suma importância, frisar que os educadores devem conhecer os avanços da legislação e das práticas educativas, no que tange a efetivação das políticas públicas para as pessoas com deficiência, para que assim, também possam cobrar seus direitos na busca de uma efetiva inclusão educacional e social.

Diante essa conjuntura, podemos concluir que o processo de inclusão no ambiente escolar está cercado de fragilidades nos provocando a continuar as pesquisas acerca da temática que ainda tem muito a avançar.

## REFERÊNCIAS



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



PAIXÃO, E. G. da. Inclusão de aprendizes com Deficiência Intelectual: entraves encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem. **Diálogos E Diversidade**, 1, e12686, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12686>.

PAIXÃO, E. G. da. ENTRAVES ENCONTRADOS PELOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. In: ANAIS DO VI CONGRESSO BAIANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E IV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2021, Online. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/cbei-2021/papers/entraves-encontrados-pelos-docentes-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-dos-alunos-com-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 21 out. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de Pesquisa Científica na Prática**. Curitiba: Editora FAEL, 2012.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 183 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>*

## Eixo 02: Currículo e formação docente da Educação Especial Resumo expandido

### Disciplina de Libras na formação de professores: estratégias para o ensino de surdos

**Thábio de Almeida Silva**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Mestre em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí. Graduado em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização em Docência Superior e em Libras. Atualmente professor de Libras do magistério superior da Universidade Federal de Jataí. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais. Filho ouvinte de pais surdos (CODA - Children of Deaf Adults). E-mail: [thabio.silva@ufj.edu.br](mailto:thabio.silva@ufj.edu.br)

**Kamila Fonseca Lemes**

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - Câmpus Jataí

Possui Mestrado em Educação pelo Instituto Federal de Goiás. Especialização em Libras; Educação Especial e Inclusiva e Perícia Ambiental. É graduada em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é docente de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí. E-mail: [kamilla.garcia@ifg.edu.br](mailto:kamilla.garcia@ifg.edu.br)

**Resumo:** O presente estudo é um recorte da pesquisa de conclusão de curso de Mestrado em Educação, Ciências e Matemática do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí. Para tanto, nesse estudo tivemos como objetivo compreender as barreiras e possíveis estratégias no processo de ensino de surdos em um ambiente de escolas inclusivas a partir da inserção de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente. Nesse sentido, partindo de uma pesquisa bibliográfica a fim de aprofundarmos nossos conhecimentos acerca da inserção da disciplina de Libras e o processo educacional de surdos, utilizamos alguns critérios de inclusão e exclusão para a seleção de trabalhos a serem analisados. Ressaltamos que, delimitamos nossa busca nas plataformas de pesquisa Google acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Assim, os estudos os quais fizemos no decorrer do desenvolvimento deste trabalho apontaram que há um entrave na relação professor – aluno surdo – intérprete de Libras o que reflete diretamente nas dificuldades de ensino/aprendizagem por alunos surdos. Portanto, se faz necessário que na formação inicial e continuada de professores, contemplem conteúdos que abrangem o papel do intérprete de Libras no processo de inclusão de alunos surdos em um ambiente de ensino regular. Por fim, esperamos que esse estudo possa contribuir com a organização das aulas de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

**Palavras-chave:** Disciplina de Libras, Ensino de surdos, Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

Em 24 de abril de 2002 os surdos brasileiros conquistaram o direito de utilizar a Língua

Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua de instrução, por meio da Lei 10.436 (BRASIL, 2002). Esse documento oficial pode ser considerado o maior marco na história recente de lutas da comunidade surda brasileira (SILVA, 2017). Para além do reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos, a Lei 10.436 garantiu em seu artigo quarto, a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de graduação na área de formação de professores (BRASIL, 2002).

Portanto, é nesse cenário que esse artigo se configura, pois a partir desse documento oficial a disciplina de Libras passa a ser uma ferramenta essencial para tornar os futuros licenciados aptos para atuarem em um ambiente favorável de ensino/aprendizagem de alunos surdos. Pois, a partir do convívio dos autores com a comunidade surda brasileira, percebemos que esses sujeitos são excluídos dentro do processo de ensino, devido à falta de conhecimento da escola e de seus professores em lidar com suas especificidades linguísticas, culturais e sociais.

Ainda acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, Ramirez e Masutti (2009) apresentam que o fracasso escolar do educando surdo está relacionado com a inadequação da escola para atender às suas especificidades de aprendizagem. E assim, com a inserção da disciplina de Libras como grade obrigatória nos cursos de licenciatura, essas barreiras de aprendizagem deveriam ter sido sanadas ou minimizadas.

Portanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica, buscamos compreender as barreiras e possíveis estratégias no processo de ensino de surdos em um ambiente de escolas inclusivas a partir da inserção de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente.

## METODOLOGIA

Para contemplarmos o objetivo desse estudo, foi preciso aprofundarmos em materiais teóricos que abordassem temas relacionado aos conteúdos e metodologias utilizadas nas disciplinas de Libras nos cursos de formação de professores, além de outros fatores relacionados com a oferta dessa disciplina.

Para tanto, a partir de um estudo bibliográfico sistematizado, utilizamos como método

de pesquisa o mapeamento sistemático a partir de critérios de busca, com parâmetros de inclusão e exclusão de trabalhos selecionados. Nesse sentido, restringimos nossas pesquisas somente em estudos encontrados no Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, devido a quantidade de trabalhos presente nessas bases.

Assim, utilizamos as terminologias/palavras chave: disciplina de Libras na formação docente; Libras e formação de professores; o papel da disciplina de Libras; e, ensino de surdos e a disciplina de Libras. Ressaltamos que a busca retornou poucos trabalhos relacionados com o tema.

Foram registrados o retorno de 9 trabalhos somados nas duas plataformas de pesquisa, aos quais após analisados e aplicados os critérios de inclusão e exclusão, resultamos em 5 trabalhos, sendo: Rebouças (2009); Muller (2009); Vitaliano, Dall'Acqua e Brocado (2012); Quadros e Campello (2010); e, Almeida (2012). Entretanto, após outra análise aprofundada, selecionamos os trabalhos Vitaliano, Dall'Acqua e Brocado (2010), Quadros e Campello (2010) e Almeida (2012), aos quais se compuseram como aportes principais desta pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Vitaliano, Dall'Acqua e Brocado (2012) e Almeida (2012) a disciplina de Libras foi garantida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores a partir do disposto da Lei 10.436, entretanto, essas autoras ressaltam que a legislação estipulou a obrigatoriedade, mas não estabeleceu critérios de inclusão dessa disciplina, como: qual a carga horária; qual o objetivo dessa disciplina; quais os conteúdos a serem abarcados; bem como os aspectos discutidos, se serão de natureza teórica ou prática.

Ainda para as autoras, a falta dessas informações acarreta em vários prejuízos, pois a instituição não tem respaldo de como podem organizar as ementas e o desenvolvimento dessa disciplina nos cursos de formação de professores (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCADO, 2012). Contudo, Almeida (2012) apresenta que a disciplina de Libras nos cursos de formação docente tem direcionado seus conteúdos no ensino de Libras para professores, focado no aprendizado de léxicos em detrimento de aspectos relevantes que contribuem para

performance do professor frente a uma turma de sala de aula inclusiva com aluno/alunos surdos.

Nesse sentido, Quadros e Campello (2010), ressalta que no processo de ensino/aprendizagem de surdos, os professores regentes desconhecem o papel do intérprete de Libras, o que resulta diretamente no desenvolvimento do aluno surdo. As autoras reforçam que, o papel do intérprete de Libras acaba sendo confundido com o papel do professor, e acaba sendo dirigido a esse profissional a responsabilidade de ensinar o aluno surdo (QUADROS; CAMPELLO, 2010).

Dessa forma destacamos que o intérprete não é responsável por ministrar os conteúdos para os alunos surdos, pois como afirma Quadros (2005), o intérprete de Libras educacional é somente o intermediador da fala oral para sinalizada e vice-versa. Portanto, não compete a ele ensinar, mas sim, contribuir com o processo de ensino/aprendizagem por meio da interpretação em Libras da explanação oral do professor.

Pela falta de clareza sobre o papel do intérprete de Libras, o professor regente acaba colocando uma barreira ao qual impede uma aproximação entre esses dois profissionais essenciais no processo de ensino aprendizagem de surdos. Entretanto, para Quadros e Campello (2010), os professores desconhecem o sujeito surdo e as especificidades relacionadas a eles. Assim, dentro da sala de aula inclusiva, o intérprete de Libras desempenha um papel que vai além de traduzir/interpretar, ele também pode contribuir com as dúvidas e desconhecimento dos professores quanto estratégias para o ensino de surdos.

Portanto deve haver uma parceria entre professore e intérprete de Libras, ao qual refletirá diretamente no processo de ensino/aprendizagem de alunos surdos em um ambiente de ensino regular. E assim, conteúdos relacionados com o papel do intérprete de Libras, devem ser alocados nas ementas das disciplinas de Libras dos cursos de formação de professores, a fim de que esses futuros professores possam conhecer o papel que os intérpretes exercem dentro de sala de aula e possam criar parcerias que vão contribuir com a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tivemos como objetivo compreender as barreiras e possíveis estratégias no processo de ensino de surdos em um ambiente de escolas inclusivas a partir da inserção de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente. Percebemos que a partir da implementação da disciplina de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, há um *buraco* entre os conteúdos que são necessários e os que são ministrados na disciplina, para favorecer as estratégias de ensino pelos professores regentes em sala de aula com alunos surdos.

Assim, vimos que o papel do intérprete de Libras acaba sendo confundido ou desconhecido pelos docentes. O que reflete na atuação desse profissional em sala de aula, pois a ele é depositado a responsabilidade de ensinar os conteúdos escolares para os alunos surdos. É importante destacarmos que esse profissional nem sempre é formado em algum curso na área de licenciatura, e assim, não tem fundamentos didáticos e metodológicos para ensinar. Assim, o papel de ensinar é exclusivamente do professor regente, e ao intérprete de Libras, nesse processo, se resguarda a somente intermediar a fala do professor para a língua de sinais.

Entretanto, o intérprete educacional, pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem de alunos surdos, para além da interpretação, com uma relação de parceria entre professor regente, podendo esclarecer a respeito do surdo, da língua e de sua cultura, ajudando o professor em estratégias de adequação de aulas para melhor compreensão do aluno surdo.

Dessa forma é de suma importância que nas disciplinas de Libras alocadas obrigatoriamente nos cursos de formação de professores, conteúdos relacionados com o intérprete de Libras e seu papel em sala de aula, sejam incluídos nas ementas e discutidos nos ambientes acadêmicos.

Contudo, verificamos que nosso objetivo foi alcançado e esperamos com esse resultado, poder contribuir com as discussões acerca da implementação da disciplina de Libras na formação de professores; com a atuação do intérprete de Libras em sala de aula; e principalmente com o processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na Formação de Professores: Percepções dos Alunos e da Professora**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012\\_-\\_ALMEIDA\\_Josiane\\_Junia\\_Facundo.pdf](http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf). Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 19 out. 2022.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2005

QUADROS, R. M. de; CAMPELLO, A. R. S. A Constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Org.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 15-47.

RAMIREZ, A. R. G.; MASUTTI, M. L. (Org.). **A Educação de Surdos em uma Perspectiva Bilíngue: Elaboração de Software e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

SILVA, T. de A. **A disciplina de Libras na formação de professores**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação para ciências e matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2017.

VITALIANO, C. R.; DALL' ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. Análises dos Currículos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo em Relação à Formação para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Eletrônica Pró-Docência**, UEL, Vol. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/CELIA%20R.%20VITALIANO%20-%20SONIA-%20ALINE%20-%20MARIA%20%20%20%20%20%20%20JULIA%20pedagogia.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

## Eixo 02: Currículo e formação docente da Educação Especial Relato de experiência

### Percepções sobre lecionar uma aula de “Escola Unitária de Gramsci” na graduação em educação especial

**André Henrique de Lima**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Mestrando e bolsista por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  
Formado em 2021 na licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar). Ingressou em 2021 no Mestrado em Educação Especial da UFSCar, pesquisando sobre os  
constituintes da gestão em cooperação e, também, sobre as diretrizes práticas, na perspectiva da  
acessibilidade. E-mail: [andrehdelima@gmail.com](mailto:andrehdelima@gmail.com)

**Sally Cristina Gouveia da Silva Ferreira**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) pela Universidade Federal  
de São Carlos - UFSCar. Como temática de investigação, vem pesquisando elementos que atravessam as  
trajetórias de docentes universitários com deficiências, sob as lentes do materialismo e da acessibilidade.  
E-mail: [sally@estudante.ufscar.br](mailto:sally@estudante.ufscar.br)

**Resumo:** Em 2022, o ensino voltou a estar na modalidade presencial. Isso evidenciou lacunas nas formações de alunos recém egressos do ensino médio que fizeram uma transição direta para o ingresso na Educação Superior. Afinal, foram dois anos em distanciamento e longe de interações em ambientes educativos. Esse relato de experiência objetiva descrever e retratar percepções de pós-graduandos em formação sobre a experiência de terem ministrado uma aula sobre a escola unitária de Gramsci para alunos da licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. A aula foi mediada por dois estudantes do mestrado-acadêmico de Educação Especial, também vinculados à UFSCar. A aula seguiu a estrutura: 1° - Aula expositiva dialogada sobre excertos do artigo “Gramsci a Educação e a Escola unitária” e; 2° - Atividade de elaboração de um quadro reflexivo em cooperação entre os alunos, com mediação dos pós-graduandos. Algumas relações estabelecidas pelos alunos demonstraram essas “pontes” entre a teoria e prática social, mas em alguns momentos houveram conexões pouco coerentes causadas por uma falta de bagagem filosófica, o que podemos apontar como uma lacuna anterior a sua escolarização. Esse cenário é composto por culpas, mas não dos alunos ou professores, e sim dos setores governamentais macro do país que, em uma situação de pandemia, deixaram à margem a educação, causando um cenário de sindemia. São precisos estudos e iniciativas que trabalhem acerca da formação desses alunos, de modo que sejam contempladas por meio de premissas de alteridade durante seus eventuais desafios acadêmicos.

**Palavras-chave:** Educação superior, Teorias pedagógicas, Formação docente, Escolarização, Materialismo.

## INTRODUÇÃO

Em 2022, o ensino voltou a estar na modalidade presencial. Isso talvez evidencie

lacunas nas formações de alunos, particularmente os recém egressos do ensino médio que fizeram uma transição direta para o ingresso em Instituições de Educação Superior - IES. Afinal, foram dois anos em distanciamento e longe de interações em ambientes educativos. Esse contexto impactou esses alunos? Como uma docência em formação a nível de pós-graduação pode gerenciar possíveis impactos? Quais nuances podem estar presentes nas interações desses atores e em suas respectivas formações e particularidades? (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020).

Logo, esse relato, na forma de um breve excerto sobre o cenário supracitado, vem para cooperar com o âmbito das Ciências Humanas que se propõem a discutir sobre o ensino em licenciaturas da Educação Superior.

Esse relato de experiência objetiva descrever e retratar percepções de pós-graduandos em formação sobre a experiência de terem ministrado uma aula sobre a escola unitária de Gramsci para alunos da licenciatura em Educação Especial.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Esse relato de experiência se trata da descrição de uma aula ministrada durante uma disciplina pertencente ao curso de licenciatura em Educação Especial de uma das IES federais do estado de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Inicialmente, é importante contextualizar o cenário ao qual a aula foi aplicada. A aula foi uma das primeiras a serem realizadas no modo presencial, após mais de dois anos de ensino emergencial.

A aula ministrada se insere em uma disciplina de “Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial”. Trata-se de uma disciplina obrigatória e que é lecionada no primeiro ano da graduação, a qual tem a previsão de discutir sobre as abordagens didáticas que compõem a Educação Especial a partir de uma perspectiva sócio-histórica-crítica.

A aula foi mediada por dois estudantes do mestrado-acadêmico de Educação Especial, também vinculados à UFSCar. A aula teve gerenciamento externo da docente responsável pela disciplina.

A sala contava com alunos com e sem deficiências, além de conter multiplicidades nos

perfis regionais, identitários e sociais. A grande maioria da sala era composta por alunos recém egressos do ensino médio, em sua maioria alunos de escolas públicas.

A aula teve a seguinte estrutura: 1° - **Aula expositiva dialogada** sobre excertos do artigo “Gramsci a Educação e a Escola unitária” e; 2° - Atividade de elaboração de um **quadro reflexivo** em cooperação entre os alunos, com mediação dos estudantes da pós-graduação. Os materiais utilizados durante toda a aula foram: projetor e computador, principalmente o *power point*.

## 2.1. Aula expositiva dialogada

A aula expositiva teve duração em torno de uma hora, contando com interrupções para esclarecimento de terminologias específicas ou dúvidas. O texto utilizado já havia sido lido por parte dos alunos (mesmo com o texto enviado para todos previamente, alguns não o leram).

Com isso, os *slides* apresentados na aula traziam elementos sobre tal texto. Primeiramente, mostrando informações sobre o autor do artigo utilizado como base para a discussão em aula. O conteúdo da leitura tratava-se sobre: “Gramsci a Educação e a Escola unitária”, que tinha por objetivo detectar a concepção do autor em questão sobre a escola básica (conceito do autor italiano Antonio Gramsci) e fazer um aprofundamento da literatura.

Cabe ressaltar que trata-se de uma concepção materialista histórica dialética, que considera a análise da matéria, que tem aspectos marxistas que:

devem ser contemplados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa para o Marxismo a matéria é o princípio primeiro da consciência é o aspecto secundário o derivado (TRIVIÑOS, 2013, p. 73).

Para Gramsci, uma escola ideal seria a escola unitária, sendo ela a responsável por conhecimentos propedêuticos e humanísticos, para despertar no aluno a sua capacidade criativa e crítica, além do desenvolvimento de sua autonomia, dominando o processo de produção social da existência, apropriando-se das habilidades e principalmente dos princípios científicos presentes nos aparatos tecnológicos das sociedades, visando como todos esses elementos poderiam ser operados no mundo do trabalho (MARTINS, 2021, p. 11).

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

### 3.1. Quadro reflexivo

Para a atividade do quadro reflexivo os pós-graduandos responsáveis pela aula elencaram três eixos de discussão, sendo eles: Qual a sua concepção de homem? Destaque relações entre educação (formação profissional) e trabalho e qual o propósito humano nesse processo?

Essa atividade foi com o intuito de averiguar quais as concepções trazidas pelos alunos e as reflexões feitas a partir do conteúdo apresentado no artigo. Isso, tendo em vista que o conteúdo trabalhado relatava quais seriam as condições ideais para um ensino emancipador que envolvem várias camadas de teor filosófico e analítico crítico.

Dessa forma, apresentamos a seguir o quadro elaborado com a cooperação dos alunos durante a aula:

**Quadro 1.** Quadro sobre as reflexões acerca do texto “Gramsci a Educação e a Escola unitária”

Qual é a sua concepção de Homem Humano?		Destaque relações entre Educação (formação profissional) e Trabalho		Qual é o propósito humano dentro desse processo?	
Agente modificador por meio dos atos	Seres críticos	Educar para trabalhar	Proporcionar consciência entre si e o meio	Investimento na educação	Evoluir por meio da educação
Resultado das relações	Democrático	Trabalho para equalizar oportunidades		Continuidade dos processos de formação cidadã	
Ser autônomo	Ser ativo culturalmente	Gestão democrática	Funções definidas	Pertencimento, respeito, contemplados independente de etnia, gênero e culturalidades	
Fazer parte do coletivo, pois um Humano não seria Humano se não fosse o coletivo	Participativo	Líderes democráticos e não chefes que impõem	Reconhecimento das potencialidades	Alterar o pensar social, para se utilizar da economia e das políticas como aliadas da educação	
Estar em constante mudança		Trabalho no intuito de aptidão e de desenvolvimento propositivo	Orientar e não mandar	As multiplicidades serem compreendidas como positivas	Pluralidade, um ser em constante formação humana
Respeitar diferenças e diversidades	Sujeito com direitos e deveres	Local atrativo / ambiente acolhedor	Filosofia igualitária na escolha da profissão	Reconhecer habilidades	Compreender propósitos que temos, sabendo que cada um é um

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com a cooperação dos alunos e com apoio da literatura realizada, os alunos elencaram os elementos que compõem a sua visão de Homem, em que optaram pela utilização de um termo neutro, a partir de concepções de equidade e direitos iguais. O termo, então, foi substituído por “Humano”, terminologia a qual os alunos acreditavam que fosse mais coerente

com os tempos atuais para descrevermos uma pessoa que é: uma agente modificadora, crítica, que é resultado das suas relações, autônoma e etc.

Esse Humano, no âmbito da educação, teria por objetivo: educar para o trabalho, proporcionar consciência entre si e o meio e etc.

No que compele as concepções do propósito Humano nesse processo de construção e formação da educação, denota-se: evoluir por meio da própria educação, reconhecer habilidades, pertencimento, respeito contemplados independentes da sua etnia e etc. Nesse tópico, percebeu-se que os alunos associaram diretamente o seu propósito à educação, sendo que algumas das correlações foram para um aspecto de humanização das relações.

Algumas relações estabelecidas pelos alunos demonstraram essas “pontes” entre a teoria e prática social, mas em alguns momentos houveram conexões pouco coerentes causadas por uma falta de bagagem filosófica, o que podemos apontar como uma lacuna anterior a sua escolarização. Esse hiato entre um ensino mediado presencialmente e um ensino mediado à distância, com algumas barreiras tecnológicas e pedagógicas podem ter causado certa lacuna nessa construção do pensamento filosófico dos alunos. E, obviamente, tudo isso é dito não na intenção pejorativa, e sim no intuito de elucidarmos empiricamente a situação da Educação Superior, particularmente a de recém egressos do ensino médio pandêmico. Esse cenário é composto por culpas, mas não dos alunos, nem dos professores, e sim dos setores macro do país que, em uma calamitosa situação de pandemia, deixaram à margem a educação, causando, assim, um cenário de pandemia (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

## CONCLUSÃO

Foi notório o impacto de, após dois anos de relações interpessoais de forma online, voltarmos, em ambientes educacionais, a nos relacionarmos presencialmente, mediarmos conhecimentos teóricos e termos proposto, para além dos “mosaicos das videochamadas”, diálogos de temas com severidade crítica. Tal cenário explicita alguns desafios no trajeto de parte considerável dos alunos que ingressaram recentemente em cursos de IES. Isso não foi diferente na licenciatura de Educação Especial no início do ano de 2022.

É preciso um caráter de provisão acerca dos componentes curriculares, para que tragam a esses alunos um espaço de reflexão saindo de um ensino bancário, que não possibilita a interação entre aluno e professor. O impacto da pandemia condicionou esses alunos a um ensino empobrecido ausente de reflexão e crítica que vem a impactar a construção humana e profissional.

Assim, estaríamos começando a garantir parte de suas permanências, assim como a perspectiva de escola unitária descrita por Gramsci declama:

caminha na direção de uma cultura desinteressada, anti sectária, historicista e humanista, mas visando a produção de uma nova civilização: “ligada à vida criar: os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral (Cad. 12, § 2 – GRAMSCI, 2000, p. 45).

Então, que se criem a partir da junção de relatos empíricos, como este, possibilidades de complemento às dificuldades dos alunos. São estratégias possíveis de serem formuladas por meio da elaboração de disciplinas voltadas à interpretação e leitura acadêmica ou outras possibilidades. Isso, para que esses alunos possam desenvolver as suas habilidades potenciais, tendo suas dignas formações cidadãs sendo contempladas por meio de um ensino que: a) faça sentido dentro de suas realidades e; b) infira premissas de alteridade durante, eventualmente, seus individuais e coletivos desafios acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

- CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, 45(4), e105412. 2020. Link.: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Link.: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>
- TRIVIÑOS, S.N.A; **Introdução às pesquisas em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Editora Atlas, 1ª Edição, p56-64. 2013.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. Link.: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>

## Eixo 4: Profissional de apoio à inclusão escolar: experiências e práticas Resumo expandido

### Produção acadêmica nacional *stricto sensu*: o profissional de apoio na educação especial inclusiva

**Michele Oliveira da Costa Silva**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS  
Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia na Linha de Pesquisa Educação e  
Diversidade. Possui Especialização em Educação Especial pela UNINASSAU. Entre 2011 e 2016 graduou-  
se em Pedagogia e Serviço Social. Atuou em Instituições como Liceu (ONG), SENAI, Faculdade Área 1,  
NACPC, IFBA e CODESAL. Atualmente é servidora na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.  
E-mail: [michele.ocs@gmail.com](mailto:michele.ocs@gmail.com)

**Resumo:** O estudo teve como objetivo conhecer a produção acadêmica nacional *stricto sensu* sobre o profissional de apoio junto às crianças com deficiência na rede regular de ensino. Optou-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório a partir da pesquisa bibliográfica. O levantamento foi realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES mediante a inserção dos descritores: profissional de apoio, cuidador educacional, cuidador escolar, acompanhante especializado, monitor educação especial, monitor educação inclusiva, mediador escolar e estagiário inclusão. Os resultados apontaram 23 produções realizadas no período de 2011 a 2021, considerando como critério de seleção, os trabalhos que tinham no título: profissional de apoio ou que no resumo referiam-se a sua atuação em sala de aula. Os estudos buscaram caracterizar o perfil, as atribuições e sinalizar para a criação de parâmetros mais claros para a contratação desse profissional.

**Palavras-chave:** Profissional de apoio, Cuidador educacional, Educação Especial Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

O profissional de apoio atua junto às pessoas com deficiência na escola regular. Este profissional assume diferentes denominações no contexto escolar, tais como: cuidador educacional, cuidador escolar, acompanhante especializado, monitor educação especial, monitor educação inclusiva, mediador escolar entre outros. Cada município além de atribuir uma denominação para este profissional, define uma forma de contratação (estágio ou contrato temporário, por exemplo) e as atribuições deste na escola. A falta de uniformização que envolve a atuação do profissional de apoio é reflexo da ausência de documentos normativos que orientem quanto o papel deste no contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Dentre as legislações que discorrem sobre a atuação do profissional de apoio pode-se

destacar a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e define no Art. 3º, inciso XIII que este profissional refere-se a: [...] “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária,” [...]. (BRASIL, 2015). Já a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) que institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista prevê no art. 3º, parágrafo único, como direito deste público um acompanhante especializado quando comprovada necessidade. (BRASIL, 2012).

O interesse pelo tema partiu da experiência profissional enquanto cuidadora educacional (profissional de apoio) no Município de Camaçari/BA desde 2019 junto a crianças com deficiência matriculadas nas classes regulares. Diante do exposto, o problema de pesquisa que instiga esta investigação consiste na seguinte pergunta: Quais as principais produções acadêmicas sobre a atuação do profissional de apoio junto às crianças com deficiência na rede regular de ensino? Sendo assim, busca-se contribuir para uma compreensão sobre as principais produções que estão sendo realizadas sobre a temática, já que esta é pouco explorada pelos pesquisadores, bem como demonstrar a urgência em ampliar as investigações sobre a atuação deste profissional.

O objetivo do estudo consiste em conhecer a produção acadêmica nacional *stricto sensu* sobre o profissional de apoio junto às crianças com deficiência na rede regular de ensino. Justifica-se a elaboração desta investigação diante da presença cada vez mais frequente destes profissionais em diferentes instituições de ensino, públicas e privadas. Estes atuam nas escolas junto aos estudantes com deficiência na perspectiva de garantir condições de permanência com qualidade dos estudantes nas salas de aulas regulares. Contudo, o trabalho do profissional de apoio não possui definições precisas no aparato legislativo quanto a formação necessária, as atribuições e as formas de contratação, o que gera uma dificuldade de compreensão sobre o papel deste profissional no contexto da Educação Especial Inclusiva.

## METODOLOGIA

Optou-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório que segundo Gil

(2008), busca apresentar uma visão geral de um determinado fato, sendo utilizada, principalmente, quando o tema escolhido é pouco explorado. Para tanto, recorreu-se a pesquisa biobibliográfica, a partir de material já elaborado, que neste estudo considerou trabalhos inseridos no banco de dados da CAPES. O levantamento sobre o profissional de apoio na educação especial inclusiva contemplou a existência de diferentes denominações utilizadas para referir-se a este profissional. Sendo assim, definiu-se como descritores para a pesquisa: profissional de apoio, cuidador educacional, cuidador escolar, acompanhante especializado, monitor educação especial, monitor educação inclusiva, mediador escolar e estagiário inclusão. Os descritores foram inseridos no banco de dados da CAPES e os achados da pesquisa foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, por meio de três etapas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A consulta realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, iniciou com a inserção dos descritores entre aspas no campo de busca, além de definir o tipo de produção como: mestrado (dissertação) e doutorado (tese) para refinamento da pesquisa. A busca a partir dos descritores: “cuidador educacional”, “monitor educação especial”, “monitor educação inclusiva” e “estagiário inclusão” não gerou resultados. Já os descritores: “profissional de apoio” localizou 9 dissertações; “cuidador escolar” uma tese e uma dissertação; acompanhante especializado identificou 5 dissertações e “mediador escolar” 7 dissertações. As produções foram realizadas no período de 2011 a 2021 e estabeleceu-se como critério de seleção os trabalhos que tinham no título profissional de apoio ou que no resumo referiam-se a atuação do profissional que realiza o acompanhamento de estudantes com deficiência em sala de aula, ou seja, no ambiente escolar, totalizando 23 produções sobre o tema. Sendo assim, foram desconsiderados para este estudo, os profissionais que atuam em ambiente hospitalar ou residencial.

As produções acadêmicas vinculam-se aos programas das áreas de Cognição e Linguagem, Direito, Diversidade e Inclusão, Educação, Educação Especial, Ensino, Psicologia e Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Observou-se uma concentração dos

estudos no campo da Educação, já que o profissional de apoio trabalha no ambiente escolar junto ao processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência nas classes regulares. Notou-se ainda, o interesse da área das Ciências Sociais Aplicadas com foco na discussão sobre o direito à educação às crianças com autismo. Destacou-se também as pesquisas na área da Psicologia com foco nas políticas públicas voltadas para a atuação do profissional de apoio.

No Brasil, os estudos sobre a atuação do profissional de apoio demonstraram maior concentração na região Sudeste (44%), com destaque aos estados: Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A região Sul compreendeu 22% das produções nos estados: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. 17% dos estudos foram produzidos na região Nordeste pelos estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Na região Centro-Oeste, 13% dos trabalhos foram foco de pesquisa nos estados: Brasília, Mato Grosso do Sul e Goiás. Por fim, a região Norte (4%) em Rondônia.

Para o levantamento de produções foram definidos alguns descritores para consulta nos bancos de dados, contudo outras denominações são citadas pelos autores em referência ao profissional de apoio, tais como: acompanhante especializado (3), cuidador escolar (2), Cuidador/acompanhante especializado (1), Educador social voluntário (1), mediador escolar (8), mediador escolar especializado (1), profissional de apoio (6) e profissional de apoio/monitor (1).

Nota-se que a maior parte dos estudos utilizou a denominação mediador escolar e profissional de apoio, seguida por acompanhante especializado e cuidador. Destaca-se a utilização de um termo até o momento não identificado nas produções: educador social voluntário. As diferentes denominações revelam também a dificuldade em definir o perfil e as atribuições deste profissional no contexto da escola regular junto às pessoas com deficiência.

O profissional de apoio está vinculado à política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e na escola regular, muitas vezes, atua como professor, cuidador, mediador do processo de inclusão que envolve escola e família, ou seja, todas as demandas relacionadas ao estudante com deficiência são atribuídas a este sujeito, que como aponta alguns estudos possui apenas o Ensino Médio e não recebe nenhuma capacitação específica. Para Martins (2011, p.108),

[...] são os profissionais de apoio que buscam, sob condições muitas vezes adversas, desempenhar a sua função junto aos sujeitos da Educação Especial em classes regulares. São estes profissionais os responsáveis pelo apaziguamento dos conflitos e das tensões presentes nas salas de aula. São estes profissionais, desvalorizados sob vários aspectos que possibilitam, de uma forma ou de outra, a presença e até mesmo a permanência de muitos alunos sujeitos da Educação Especial que se encontram matriculados nas classes regulares, que dão sustentação à política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

De modo que nos estudos de Azevedo (2015), Burchert (2018), Fonseca (2016) e Lima (2018) identificou-se que os cuidadores atuavam nas escolas com atividades de cunho pedagógico, de modo a auxiliar o professor no planejamento, execução e avaliação das atividades propostas para os estudantes com deficiência. Sobre este aspecto, Burchert (2018) analisa que há uma falta de compreensão sobre a função exercida pelo profissional de apoio, o que leva ao professor regente a atribuir ao profissional de apoio a adaptação das atividades para o estudante com deficiência. Logo, nota-se a relevância de realização de mais estudos que visem conhecer como ocorre na prática o trabalho deste profissional e auxiliem na definição de parâmetros para a sua atuação em todo território nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do profissional de apoio ganha cada vez mais destaque no cenário escolar no contexto da Educação Especial Inclusiva, pois este passou a atender a uma demanda que envolve a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência na escola regular. Sabe-se que apesar da Constituição de 1988 garantir o direito de todos à educação, às pessoas com deficiência foram excluídas do ensino formal devido ao preconceito diante de um corpo com impedimentos e que gerou ao longo da história a segregação social.

A perspectiva da Educação Especial Inclusiva é assegurar que este público, que historicamente não teve acesso à escola regular, tenha o direito de aprender junto com outros estudantes. Entendendo que a escola inclusiva não é aquela que acolhe apenas o estudante com deficiência, e sim todos os alunos na sua diversidade com igualdade de oportunidades de acesso, permanência e conclusão dos estudos.

Diante desse contexto, o profissional de apoio passa a compor o quadro de sujeitos

que atuam na política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, contudo sua atuação ainda não possui definições claras nas legislações educacionais vigentes, refletindo na ausência de uma uniformidade quanto ao perfil deste profissional. A pesquisa aqui proposta evidenciou lacunas quanto ao estudo desta temática, além de indefinições sobre as atribuições, o que leva a uma atuação que se confunde com o exercício docente, já que estes realizam atividades de cunho pedagógico junto aos estudantes. Notou-se que as produções buscaram compreender como ocorre o trabalho, caracterizar o perfil e sinalizar para a importância de criação de parâmetros nacionais quanto às especificidades necessárias para atuar como cuidador educacional nas escolas regulares.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, I. F. de. **Olhares sobre o mediador escolar**: um agente social a serviço da inclusão escolar. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/imira-fonseca-de-azevedo-olhares-sobre-o-mediador-escolar-um-agente-social-a-ser>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 27 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, [2012] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 25 de jul. 2022.
- BURCHERT, A. **O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1131?locale=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- FONSECA, M. da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSM. Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12055>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIMA, L. J. C. de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional**: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPB, João Pessoa, 2018. Disponível em:



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



[https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13041?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13041?locale=pt_BR). Acesso em: 12 fev. 2022.

MARTINS, S. M. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino:** a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 202 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>*

## Eixo 4: Profissional de apoio à inclusão escolar: experiências e práticas Relato de experiência

### O brincar e a interdisciplinaridade na aprendizagem após isolamento social no ensino fundamental

**Simone Minae Yoneyama**

USP

Fisioterapeuta; Mestre em Ciência pela USP; Título de especialista em Fisioterapia Neurofuncional no Adulto e no Idoso pelo COFFITO/ABRAFIN. E-mail: [sm.yoneyama@gmail.com](mailto:sm.yoneyama@gmail.com)

**Flávia Alves Lente**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL) E UNICESUMAR

Fisioterapeuta, Especialização em Recursos Terapêuticos e Técnicas Posturais (UEL); Especialização em Atendimento Educacional Especializado (Unicesumar); Especialização em Ludicidade no currículo escolar (Unicesumar). E-mail: [falente16@gmail.com](mailto:falente16@gmail.com)

**Resumo:** A pandemia da COVID-19 impactou de muitas formas a sociedade e, no contexto educacional, há estudos que apontam os desdobramentos do isolamento social e do retorno às aulas presenciais. A interdisciplinaridade educacional, promovida pelas parcerias entre docentes de Artes, Educação Física e regentes de turmas torna-se significativa no desenvolvimento da infância e no processo de ensino-aprendizagem, através de ferramentas como o brincar e atividades pedagógicas lúdicas inclusivas. O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade educacional e do brincar (ludicidade), sobretudo no ensino fundamental, baseado na vivência prática profissional da equipe de fisioterapeutas de uma rede municipal de ensino do Estado de São Paulo, observada no período entre outubro/2021 a julho/2022, e em estudos que relatam os efeitos da pandemia no desenvolvimento neuropsicomotor e pedagógico infantis. Neste cenário, a atuação colaborativa do Fisioterapeuta, como apoio técnico, pode contribuir com o planejamento docente quanto às estratégias pedagógicas acessíveis, na ampliação do uso do movimento corporal para a aprendizagem e no incentivo à autonomia e à participação ativa dos estudantes, visando o desenvolvimento infantil integral.

**Palavras-chave:** Pandemia COVID-19, Brincar, Lúdico, Interdisciplinaridade educacional, Fisioterapia escolar inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar historicamente teve currículos propostos cujos desdobramentos apresentaram pouca relação e incentivo ao movimento corporal e à ludicidade nas propostas pedagógicas, sobretudo no ensino fundamental. Neste contexto surgiu a pandemia do vírus COVID 19, com a medida sanitária preventiva de isolamento

social, cujos estudos enfatizaram a importância do brincar e da interdisciplinaridade educacional para o desenvolvimento integral infantil.

Diante disso, o objetivo deste artigo é refletir sobre a necessidade da articulação entre docentes para elaborar propostas pedagógicas lúdicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. E a parceria colaborativa técnica de fisioterapeuta junto à equipe escolar tem o propósito de pensar as estratégias de acessibilidade para a participação, expressão e autonomia de estudantes com ou sem deficiência nas atividades escolares inclusivas.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Em decorrência da pandemia de COVID-19, medidas sanitárias foram adotadas visando a redução da disseminação viral. Tais precauções impactaram de diversas formas a sociedade, inclusive no contexto educacional. Estudos apontam aspectos singulares do desenvolvimento infantil e da aprendizagem durante o período de isolamento social e no posterior retorno às aulas presenciais.

Sá e colaboradores (2021) identificaram, por meio de uma entrevista virtual com famílias brasileiras com crianças abaixo de 13 anos, como elas enfrentaram o período de distanciamento social na pandemia de COVID-19. Foram observados aspectos como tempo despendido para atividades físicas, brincar e o tempo sedentário diante de telas. Os resultados desse estudo sugerem que houve redução do tempo de atividade física nesse período.

Quando se considera essa realidade pela experiência profissional somada à percepção histórica de currículos propostos, de que a partir do Ensino Fundamental as atividades corporais e motoras perdem espaço para as atividades ditas “formais” gradativamente a cada ano, verifica-se que o ambiente de aprendizagem torna-se cada vez mais estático. Ao chegarem ao Ensino Médio, os movimentos dos alunos ficam restritos às suas mãos e aos seus olhos.

Este cenário - com estudos pré, peri e pós-pandemia de COVID 19 - tem demandado novos caminhos no planejamento pedagógico escolar. O objetivo deste trabalho é destacar a importância da interdisciplinaridade docente e do uso de ferramentas lúdicas para o ensino-aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, com apoio por meio da parceria colaborativa técnica

do fisioterapeuta.

De forma sucinta, a interdisciplinaridade dialoga com a ludicidade na medida em que os diversos saberes docentes (complementares entre si na visão integral para o processo de ensino-aprendizagem) podem compor propostas pedagógicas lúdicas inclusivas, desenvolvendo-as nos diversos ambientes escolares (sala de aula, quadra, biblioteca, entre outros), com o objetivo de que o aprender se configure um processo prazeroso, efetivo e dinâmico.

A vivência corporal favorece a aprendizagem cognitiva ao incrementar a memória, atenção e concentração em uma aula lúdica inclusiva. A lateralidade, o equilíbrio, a resolução de problemas de forma individual e/ou coletiva, a consciência corporal e os demais aspectos correlatos cooperam para a assimilação do conteúdo pedagógico que se vivencia na interação corpo-mente e assim mais facilmente tende a permanecer enquanto aprendizagem de médio e longo prazo.

## O LÚDICO E O BRINCAR COMO FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) sugere o uso de diversas linguagens (corporal, visual, sonora, verbal - corporalidade ou corporeidade) para que as aulas sejam mais dinâmicas e lúdicas. Por meio do desenvolvimento da criatividade em desafios pedagógicos e do incentivo à empatia nas relações sociais (redução de conflitos e preconceitos), busca-se uma sociedade inovadora, inclusiva e empática.

As unidades temáticas da BNCC são organizadas de modo que o lúdico esteja ligado a todas as práticas corporais na escola e não somente às disciplinas de artes e de educação física, considerando-se a ludicidade como importante ferramenta de aprendizagem em todos os componentes curriculares. As propostas corporais extrapolam o objetivo do mero entretenimento, uma vez que a dança, os esportes, a ginástica, os jogos, as brincadeiras (entre outras atividades) também permitem que os alunos compreendam regras, sistemas de funcionamento e organização, além de associarem os conceitos pedagógicos ditos teóricos (matemático, geográfico, histórico, etc).

Ainda de acordo com este documento, nos primeiros anos do Ensino Fundamental é

importante valorizar as experiências prévias dos alunos (individuais e familiares), valendo-se da ludicidade curricular para a escuta e falas sensíveis no contexto educativo. O propósito é privilegiar a observação e o desenvolvimento de argumentações dessas crianças, para potencializar o pensamento criativo e crítico. Além disso, é necessário que as experiências sejam proporcionadas de modo a possibilitar o direito à continuidade do brincar dentro do contexto escolar, sobremaneira no Ensino Fundamental.

## A LUDICIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM

A BNCC reflete sobre a relevância da interdisciplinaridade e da ludicidade para uma aprendizagem mais inclusiva ao considerar a necessidade de

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BNCC, 2018, p.16)

Para tais propostas, a articulação interdisciplinar entre docentes é de fundamental relevância. Assim, os professores regentes de turmas se associam no plano pedagógico aos professores especialistas (artes, educação física e quando pertinente, de Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência participarem junto a sua turma), com saberes cooperativos entre si. Nessa conjuntura é útil também a parceria colaborativa de fisioterapeutas como apoio técnico na escola, que difere do contexto clínico.

A Fisioterapia, profissão que trabalha com o movimento corporal humano em várias dimensões e expressões, pode colaborar no contexto escolar conforme o disposto no Caderno de Atenção à Saúde Integral da Criança no Âmbito da Fisioterapia do CREFITO 1, ao estabelecer que

(...) a visão do fisioterapeuta na atenção integral à criança, deve englobar o contexto educacional e do desporto, que inclusive também estão assegurados na Constituição Federal, em seu capítulo III, que trata especificamente da Educação, da Cultura e do Desporto (DE VASCONCELOS, et al, 2018).

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O nosso relato de experiência se baseia na vivência da atuação profissional da equipe de fisioterapeutas de uma rede municipal de ensino do Estado de São Paulo, cuja observação foi realizada no período de outubro de 2021 a julho de 2022.

A finalidade da colaboração técnica da fisioterapia no contexto escolar desta rede municipal de ensino é de pensar, em conjunto com a equipe docente e com a gestão, sobre as estratégias de acessibilidade, participação, expressão e autonomia dos estudantes nas propostas pedagógicas inclusivas e lúdicas para a aprendizagem escolar, por meio da interdisciplinaridade.

As possibilidades dessa parceria entre fisioterapeuta e docentes na escola são citadas em estudos (ALMEIDA et al, 2021; JORQUEIRA e BLASCOVI-ASSIS, 2009). Nesta atuação colaborativa, tem-se a orientação e a cooperação de fisioterapeuta quanto a: prevenção postural no cotidiano educacional, utilização de mobiliário escolar que facilite o acesso à aprendizagem, propostas de mobilidade e de manejos posturais estáticos e dinâmicos para participação ativa de estudantes com ou sem deficiência na rotina da turma incentivando a autonomia e a inclusão nas aulas lúdicas elaboradas por docentes, em todos os ambientes da escola.

O estudo de Almeida e colaboradores (2021) sugeriu uma proposta de atividades corporais motoras escolares seguindo as medidas sanitárias durante o retorno presencial às aulas, intitulado "Farol de atividades no contexto escolar durante a pandemia de COVID-19".

Além disso, há a perspectiva de colaboração em processos formativos junto à equipe escolar para a reflexão sobre a relevância dos cuidados posturais, da expressão ativa de cada estudante por meio do movimento corporal nas propostas pedagógicas e da ponderação sobre a acessibilidade atitudinal, que favorecem a participação da turma toda bem como o seu processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento infantil de forma integral.

Assim, no planejamento pedagógico escolar em que são consideradas as estratégias e as atividades que contemplem o movimento e expressão corporal dinâmicas, a parceria colaborativa amplia a acessibilidade à aprendizagem.

Algumas dessas propostas docentes interdisciplinares, como a linguagem de programação conhecida como "scratch", os jogos de percurso/tabuleiro humano, as propostas

diversificadas com estações de atividades, os circuitos motores temáticos de acordo com o componente curricular trabalhado, o teatro, a dança e a música podem se constituir em incentivo à participação e aprendizagem de forma lúdica.

## CONCLUSÃO

As considerações acima permitem concluir que o planejamento pedagógico interdisciplinar e colaborativo entre os diversos profissionais no contexto escolar, tal como o fisioterapeuta em caráter de apoio técnico à equipe docente e gestão, pode potencializar o rendimento educacional de todos os estudantes. Através do uso da ludicidade e da corporalidade (ou corporeidade), enquanto ferramentas pedagógicas que visam a participação, a expressão, a autonomia e a criatividade, potencializa-se o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento infantil integral em uma sociedade inovadora, empática e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.M.; ARAÚJO, D.A.F.A.; OLIVEIRA, E.S.; LENTE, F.A.; YONEYAMA, S.M. O farol de atividades no contexto escolar durante a pandemia da Covid-19. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES**, 2021, On-line. Resumo. Diadema: V&V Editora, 2021. Pág. 177. DOI <https://doi.org/10.47247/VV/MD/88471.29.6>. Acesso em 18 set 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DE VASCONCELOS, C. R. et al. **Caderno de atenção integral à saúde da criança no âmbito da fisioterapia**. [recurso eletrônico] apoio ABENFISIO. - 1.ed. - Porto Alegre: Rede UNIDA, 2018. 99 p. : il. Disponível em <https://editora.redeunida.org.br/project/caderno-de-atencao-integral-a-saude-da-crianca-no-ambito-da-fisioterapia/>. Acesso em 12 set. 2022.

JORQUEIRA, A. C.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. Contribuições do fisioterapeuta na inclusão escolar de alunos com deficiência sob a perspectiva do brincar. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n.1, p.76-91, 2009.

Disponível em:

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/download/11160/6909>. Acesso em 06 jun. 2020.

SÁ, C.S.C., et al. Distanciamento social COVID-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças. **Rev Paul Pediatr**, v. 39, e2020159, p.1-8, 2021.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020297>. Acesso em 17 set 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 209 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do*  
*Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar*  
*(GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas*  
*Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 4: Profissional de apoio à inclusão escolar: experiências e práticas**  
**Relato de experiência**

**Intervenção precoce ao estudante com Transtorno do Espectro  
Autista: interface educacional e clínica**

**Elaine Borges Rodrigues**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS.

Docente educação básica desde o ano de 2005, em 2006 me tornei efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Pedagoga peal. E-mail: [elaine.borges201818@gamil.com](mailto:elaine.borges201818@gamil.com)

**Resumo:** Relato de experiências sobre a intervenção precoce do estudante com Transtorno do Espectro Autista – TEA no âmbito escolar com interface ao tratamento clínico, ampliando as possibilidades de inclusão e desenvolvimento do estudante autista. Há dúvidas por parte da família, a aceitação da mesma diante do diagnóstico de deficiência de um familiar, situação que exige conhecimento dos profissionais da educação que, após investigações pedagógicas estarão encaminhando os discentes (não diagnosticados) à profissionais especializados na área da saúde, para diagnosticar e direcioná-los para tratamentos medicamentosos/reabilitadores, quando indicados. Para tanto a práxis deste relato está ancorada na abordagem de estudo de caso, pesquisa científica qualitativa, e tem como objetivo apresentar a relevância da intervenção precoce com interface educacional e clínica, que já perpassou a primeira fase ensino fundamental recorrendo às ações relacionadas à educação especial. As questões que evidenciam a problemática desta experiência são: em que medida a intervenção precoce contribui com a inclusão da criança autista na escola? Quais especialidades estão envolvidas nessa intervenção? De que forma? A fundamentação da pesquisa está em documentos normativo-legais como: a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, e autores de referência como: Cunha (2017), Gaiato (2018), GRANDIN; PANEK (2020). A relevância dessa abordagem, evidencia contribuir com as discussões sobre a inclusão na educação, associada à intervenção precoce com interface educacional/clínico.

**Palavras-chave:** Inclusão, Intervenção precoce, Transtorno do Espectro Autista.

## INTRODUÇÃO

A partir de vivências e experiências profissionais e familiares e de uma trajetória cheia de expectativas sobre intervenções em situações com poucas possibilidades para desenvolvimento de filho/estudantes com TEA, como mãe e profissional, este relato de experiência tem por principal objetivo compartilhar os processos de intervenção precoce que contribuíram com a inclusão da criança autista na escola, bem como identificar e especificar quais especialidades estão envolvidas nessa intervenção e as possibilidades dessa intervenção ser realizada pela escola com interface do clínico.

É sabido que não existem receitas, passo a passo, mas estudos e trocas de experiências que ampliam as condições de garantir ao público aqui mencionado, os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em condições equitativas. Nesse sentido, emerge a necessidade de partilhar, vivências, pesquisas, estudos, teorias e práticas que contribuem para que tais direitos sejam garantidos, assim Grandin e Panek (2020 p. 190) relatam que, “o trabalho do educador – o papel da educação na sociedade – é perguntar: Bem, como ela é? Em vez de ignorar as deficiências, é preciso se ajustar a elas.

Investir em uma base cerebral, física e emocional do indivíduo desde a mais tenra idade é alinhar nossos objetivos visando os melhores resultados futuros, com a intervenção, o suporte profissional pedagógico associado ao tratamento especializado de profissionais da área da saúde com intervenção nos aspectos cognitivos, físico, social e emocional o mais precoce possível maiores serão as possibilidades de se produzir bons resultados, aproximando ou equiparando nossos alunos ao padrão de normalidade. Para Cunha (2017 p. 88),

É bom ressaltar a distinção que podemos fazer entre intervenção e tratamento. O histórico sobre o autismo mostra que alguns sintomas são persistentes e que, em sua maioria, continuam vitalícios com diferentes níveis de severidade. O termo tratamento refere-se usualmente a terapêutica medicamentosa ou não, enquanto que a intervenção pode ser compreendida como a busca por um desenvolvimento melhor das habilidades do indivíduo com vista à superação de suas dificuldades. O tratamento e a intervenção devem ser conduzidos articuladamente por uma equipe de profissionais com diferentes formações.

Diante desse contexto, esta proposta assume grande relevância, pois, percebe-se que muitos estudantes autistas que estão na escola, não desenvolvem da forma como haveria possibilidades, se estes tivessem a devida atenção e intervenção precoce, com interface educacional e clínica. Dessa forma, diversas inquietações são elencadas quanto ao escopo dessa abordagem, sendo elas: em que medida a intervenção precoce contribui com a inclusão da criança autista na escola? Quais especialidades estão envolvidas nessa intervenção? É possível ao professor realizar intervenção precoce em interface com o clínico? De que forma? Qual o papel da educação especial nesse processo?

## CONTEXTUALIZAÇÃO

O termo autismo origina-se do Grego *autós*, que significa “de si mesmo”, inicialmente é oportuno mencionar que, de acordo com Cunha (2017, p. 12),

O autismo tem diferentes níveis de gravidade e está relacionado com outros sintomas que começam na infância. Há casos severos de alteração comportamental, mas é absolutamente certo que o diagnóstico precoce, o tratamento especializado e a educação adequada propiciam mais independência e melhoram a qualidade de vida em qualquer nível do autismo, tornando a interação entre escola e família altamente relevante.

A concepção que emerge é a de que todo indivíduo tem limites e capacidades, por mais comprometido que seja o diagnóstico, com intervenções adequadas e correlacionadas entre tratamento clínico/educacional, por meio da aceitação dos familiares, haverá avanços pequenos ou grandes.

Como mãe e professora no decorrer da minha trajetória profissional e também como acompanhante do meu filho em atendimento clínico, temos notado que um dos fatores que mais retardam o desenvolvimento de crianças com alguma limitação específica, é a não aceitação por parte dos pais, para Grandin e Panek (2020, p. 210-211), “a ignorância e as interpretações incorretas sempre são difíceis de superar quando passam a fazer parte do sistema de crenças de uma sociedade”. Este fato até certo ponto é compreensível, pois quando deparamos com um diagnóstico de uma deficiência, a nossa sensação é de que perdemos o chão, a base de sustentação, muda toda a nossa estrutura emocional, e o primeiro questionamento surge no nosso consciente, e agora? O que fazer? Diante dessa situação podemos fazer algumas escolhas como: chorar copiosamente, sofrer, entrar em depressão, procurar culpados, tentar esconder, negar o fato, ou podemos aceitar e buscar ajuda profissional e lutar para encontrar o melhor tratamento possível, é um processo doloroso e desgastante, a primeira opção refere-se ao fato de encontrar um alívio imediato durante um curto período de tempo na primeira infância, enquanto se pode controlar, contê-lo fisicamente, mas com o passar da idade, perde-se o controle, os transtornos e sofrimentos se tornam ainda maiores e incontroláveis para o indivíduo/família e sociedade. Se optar pela segunda opção, há muito que se fazer, é exaustivo, oneroso, demanda-se muito tempo, paciência, atenção e recursos financeiros (investimento), mas com o passar do tempo ao refletir sobre a evolução

a superação, os avanços são significativos para o indivíduo/família e sociedade.

Posto isso, corroboramos com Grandin e Panek (2020) quando nos chama a atenção para o fato de que devemos manter os olhos abertos para as oportunidades, pois, para Gaiato (2018, p. 75) “nosso cérebro possui uma incrível capacidade de criar e remodelar suas redes neurais de acordo com os estímulos que recebem”.

Nesse sentido, ao basear-se no aporte teórico mencionado, bem como nas vivências enquanto mãe de autista e profissional de apoio à inclusão destacamos situações significativas para direcionar pais e profissionais na área da educação a refletir sobre a importância da intervenção precoce com tratamentos especializados para lidar com situações vivenciadas diante de diagnósticos com poucas ou nenhuma expectativa de evolução, de forma que, quanto mais cedo intervir, melhores serão os resultados, já que, “o cérebro é capaz de mudar sua estrutura física e também sua atividade” (GAIATO, 2018. p. 75). A sociedade sempre foi responsável por ditar as regras, padrões sociais, mas o fato é que estamos em uma busca constante para encaixar nos padrões preestabelecidos, para se sentir parte ou para fugir das penalidades legais.

Nessa busca se faz necessário diagnosticar e encontrar o tratamento adequado, realizar pesquisas científicas, nesse quesito a escola se efetiva de forma crucial no tocante quanto às observações, monitoramentos e encaminhamentos dos estudantes com necessidades específicas, realizando orientações a pais, oferecendo suportes pedagógicos e afetivos fornecendo encaminhamento para tratamento clínico.

Isso exige da unidade escolar/família a tomada de decisão, definição de paradigmas, revisão de suas práticas, de seus espaços de aprendizagem, pois estando assegurado o acesso, como promover a permanência e o sucesso acadêmico, concretizando a inclusão de fato e não só de direito.

Percebemos que, diante dessa demanda, podemos contar com a Constituição Federal (1988), que assegura o direito de pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a

proposta educacional do AEE não é transmitir os conteúdos das disciplinas em sala de aula e sim, orientar os envolvidos nas atividades para que haja aprimoramento dos conteúdos vivenciados.

Nesse sentido compreender que a instituição educacional deve mudar para acolher todos os alunos. Para tanto, ganha destaque a necessidade de promoção de acessibilidade – arquitetônica, urbanística, nos mobiliários e equipamentos, na informação e comunicação; participação da família e da comunidade no processo inclusivo; da formação de professores e demais profissionais para o ensino inclusivo e principalmente na oferta do AEE.

Para Grandin e Panek (2020 p. 207) “cultivar a mente autista cérebro por cérebro, ponto forte por ponto forte, podemos repensar os adolescentes e adultos autistas em empregos e estágios sem um esquema caritativo, como gente valiosa até essencial que contribui para a sociedade”, e muitos são os direitos que não são usufruídos pela pessoa autista/família, visto que isso ocorre na maior parte dos casos por falta de informações importantes que não são perpassadas de forma clara ou por desistir dos processos burocráticos que lhes são impostos.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Apresento um breve relato de experiências exitosas obtidas no decorrer do desenvolvimento do meu filho, que nasceu com uma macro crânio, apresentando inicialmente diagnósticos diversos e imprecisos, começou com as investigações aos três meses de idade para identificar macrocefalia, hipótese descartada, exigindo novas avaliações, aos nove meses foi realizada uma tomografia onde visualizou um nódulo frontal e anóxia cerebral. Foram feitos diversos exames de imagem dos órgãos vitais e também RX dos membros inferiores para investigar espasmos, avaliação com geneticista, verificação da idade óssea. Tanto da parte clínica como pedagógica, todas as investigações e intervenções terapêuticas, medicamentosas e pedagógicas foram feitas. Uma infância marcada por terapias e tratamentos diários e intensos, como que em um quebra cabeça, com terapias integrativas numa simbiose juntamente com o aporte pedagógico escolar, perpassando por uma maratona terapêutica com as mais diversas especialidades como: pediatra, neuropediatra (acompanhou seu desenvolvimento e o crescimento desproporcional do crânio em relação ao corpo),

neuropsiquiatria (comportamentos esquizofrênicos) fisiatra, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional (desenvolvimento motor devido à ausência de tonicidade muscular do corpo com atraso significativo no desenvolvimento bem como equilíbrio dos membros superiores e inferiores sem previsão para locomoção independente), ortopedista que através do uso de órteses ortopédicas para a correção dos pés planos e tortos, psicólogos ( transtornos comportamentais), fonoaudiólogos dos três até os nove anos de idade, natação (crises asmáticas), ortodontia e dentista pediátrica (mordida aberta e baba excessiva), e a expressiva função social e pedagógica da escola que atuaram na parte acadêmica, cognitiva, interação social, habilidades de vida diárias e autonomia.

Atualmente o estudante se encontra cursando 5<sup>o</sup> do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino, acompanha o desenvolvimento da turma com algumas especificidades, como atraso motor dificuldade na leitura e escrita, por muito tempo escrevia e lia de forma espelhada, se locomove com independência, entende e se faz entendendo, tem uma boa autonomia e interação social, sua desenvoltura e evolução surpreende os profissionais da área e também as pessoas que não conhece o processo percorrido, a história de vida. Para Grandin e Panek (2020 p. 46), “quanto mais jovem o indivíduo, mais cedo ele pode intervir, quanto mais cedo for a intervenção, maior o efeito potencial na trajetória de uma pessoa autista”, e o futuro de nossos filhos/estudantes dependem, em sua grande parte, no caso dos autistas, a maior parte da nossa intervenção, o mais precoce possível, devido ao processo de formação estrutural do organismo biológico, emocional e racional, Grandin e Panek (2020 p. 36) destacam que, “quando há dano no início do desenvolvimento cerebral, outras áreas do cérebro tentam compensá-lo”. Nessa perspectiva, para que os estudantes possam ter uma vida autônoma ou mais próxima possível, devemos oferecer a eles e principalmente tratá-los de forma equitativa, em relação a educação/correção, direcionamento, vivências e condutas da vida diária, desde a mais tenra idade, com intervenções adequadas para cada situação, para inseri-los na sociedade. Nessa linha de raciocínio, Gaiato (2018 p. 20) afirma que: “O tratamento correto e constante é imprescindível para o bom prognóstico e para minimizar as consequências dessa patologia na vida do indivíduo portador”, que deve ser inserido na sociedade, vivenciar experiências de forma natural sem exagero ou privações, norteando os caminhos, apontando a ele sempre o que é

certo e errado, mesmo que o estudante apresente um nível severo de comprometimentos intelectuais, nós não temos a dimensão do seu desenvolvimento, processamento cerebral, que perpassa por alterações de forma contínua, positiva ou negativa de acordo com os estímulos oferecidos.

Para Grandin e Panek (2020, p. 191), “[...] para realmente preparar crianças para participar no curso da vida, é preciso fazer mais o que ajustar as suas deficiências. É preciso encontrar formas de explorar os pontos fortes delas”.

## CONCLUSÃO

Para descrever esta experiência perpassamos por um processo de investigação de natureza clínica, pedagógica e qualitativa, foi registrado a partir da interação do sujeito na vida cotidiana, no caso os avanços significativos e confirmados pelo bom desenvolvimento do estudante em sua totalidade, bem como, intelectual, acadêmica, social e física, resultado de uma intervenção precoce com interface educacional e clínica.

Quanto ao método, optamos por um estudo de caso realizado com a criança desde os 3 meses de idade atualmente cursa o 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal, onde contempla outros estudante com diversas especificidades, necessitando da atuação de profissional de apoio, sendo comprovado que houve avanço considerável de todos os educandos e de forma relevante os que tiveram acesso ao tratamento, através da intervenção precoce, Gaiato (2018), o diagnóstico conclusivo deve ser feito por um médico especialista. Os mais familiarizados com o tema são os psiquiatras da infância e adolescência ou os neurologistas infantis. Mesmo sem o diagnóstico fechado, é importante começar as intervenções assim que os sintomas forem percebidos. Quando o tratamento é feito cedo, a criança tem mais chances de acompanhar os pares e a probabilidade de independência e autonomia na vida aumenta.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

GAIATO, Mayra. **SOS autismo:** guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: Nverso, 2018.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista:** pensando através do espectro. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 217 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas**  
Resumo expandido

## **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular: uma breve revisão**

***Eva Ducilia de Almeida Silva Sousa***

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFTC  
Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFTC. E-mail: [evvinha15@gmail.com](mailto:evvinha15@gmail.com)

***Jaqueline Maria da Silva Gomes***

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFTC  
Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFTC. E-mail: [jaquelinegomes41@hotmail.com](mailto:jaquelinegomes41@hotmail.com)

***Aline Santos Carvalho***

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFTC  
Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFTC. E-mail: [psialinecarvalho1@gmail.com](mailto:psialinecarvalho1@gmail.com)

***Gênesis Guimarães Soares***

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFTC  
Docente do curso de graduação em Psicologia - Centro Universitário UNIFTC. E-mail: [genesis.soares@ftc.edu.br](mailto:genesis.soares@ftc.edu.br)

**Resumo:** A educação é umas das maiores ferramentas para o desenvolvimento de uma criança e a inclusão escolar deve estar muito além da sua presença na sala de aula, mas sim de uma aprendizagem significativa e que supere as dificuldades. Diante disso, realizamos um estudo com abordagem qualitativa e uma revisão bibliográfica integrativa, que abrangeu artigos publicados em portais de dados acadêmicos como SciELO, Bireme e Periódicos CAPES. Posto isso, destacamos que mesmo estando bem amparados pela lei, os pais têm encontrado dificuldades no processo de matrícula e de inclusão dos filhos nas classes regulares. Como forma de sanar tais questões, é possível que o professor deve contar com uma equipe de orientação composta por psicólogos e psicopedagogos para direcionar como deverão ser realizadas intervenções educativas. Destarte, fica evidente que é importante também o incentivo por parte da gestão escolar em promover palestras e estudos buscando conhecimento sobre o tema, além da formação continuada dos professores para estarem preparados para receber o aluno com TEA independente do seu nível de apoio.

**Palavras-chave:** Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Prática pedagógica, Revisão de literatura.

### **INTRODUÇÃO**

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) em sua 5ª edição publicado pela American Psychiatric Association (2014), denomina que o Transtorno do

Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. E, os atrasos nessas áreas provocam alterações específicas na sequência e na qualidade do desenvolvimento do indivíduo.

O mesmo manual especifica que o TEA apresenta diferentes níveis de apoio, sendo o nível I, pouca necessidade de apoio, contudo, apresenta prejuízo social notável, dificuldade em interações sociais, dificuldade de organização e planejamento e certa inflexibilidade de comportamento. O nível II que exige apoio substancial, havendo prejuízos sociais aparentes, limitação para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamentos e dificuldade para lidar com mudanças. Por fim, o nível III que exige muito apoio, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade no comportamento e extrema dificuldade com mudanças (APA, 2014).

A Classificação Internacional de Doenças (CID) em sua 11ª edição publicada em 2021 apresenta critérios diagnósticos do TEA semelhantes ao DSM-V. Essa atualização englobou alguns transtornos que outrora eram classificados separadamente e unificou todos em um mesmo espectro (OMS, 2021).

No Brasil, há políticas e diretrizes que proporcionam condições de acesso, recursos pedagógicos e espaços necessários para que ocorra a inclusão, a exemplo da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e da Lei 13.977 de 08 de janeiro de 2020 denominada de Lei Romeo Mion que altera a citada anteriormente, uma vez que estabelece o direito da criação da carteira de identificação da pessoa com TEA de modo gratuito (BRASIL, 2012; BRASIL, 2020).

Além disso, indicam o uso de ferramentas para que apoiem os educadores na atuação e na compreensão da inclusão escolar, como também no processo de organização da aprendizagem e valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais desses alunos.

O Decreto de número 6.571 de 17 de setembro de 2008 dispunha sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta a o art. 60 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 LDBEN, e essa política incentiva a qualificação de professores para o atendimento

especializado das crianças com deficiência (BRASIL, 2008; BRASIL, 1996).

Visto que a educação é uma das maiores ferramentas para o desenvolvimento humano, no processo educacional do aluno com TEA, é necessário promover o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do educando. Entretanto, muitas são as dificuldades encontradas pelos pais ao ingressar seus filhos no ensino regular.

É indiscutível a importância da escola inclusiva não somente para adaptação do sujeito ao mundo exterior, mas, também, em todas as questões que perpassam o desenvolvimento humano, como é o caso das relações interpessoais, a psicomotricidade, resolução de problemas etc.

A interação entre pais e professores também é de suma importância, visto que o diálogo entre eles pode colaborar com o processo educativo de forma eficaz. Sendo assim, o objetivo deste artigo é: apresentar como acontece a inclusão escolar de crianças com TEA e as dificuldades existentes para o ingresso do mesmo na escola regular por meio de uma breve revisão da literatura.

## METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa, utilizando-se da revisão integrativa da literatura. Para Prodanov e Freitas (2013) essa modalidade de pesquisa não necessita do uso de métodos e técnicas estatísticas, tendo a pesquisa como ambiente de fonte direta dos dados.

Tratando-se de uma revisão integrativa, utilizamos as seguintes etapas: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Diante disso, utilizamos os seguintes termos para realizar as buscas: TEA, inclusão escolar, mediação escolar, análise do comportamento aplicada. Enfatizamos que, o mapeamento ocorreu sem o uso de operadores booleanos ou demais filtros, e se deu por meio dos portais de dados acadêmicos Scielo, Bireme e Periódicos CAPES.

Se tratando dos critérios de inclusão, foram considerados apenas os trabalhos

publicados na íntegra, que tivessem como foco o processo de escolarização de alunos com TEA em classes regulares, que fossem publicados na língua portuguesa. Por fim, optamos por não delimitar o marco temporal e abarcamos estudos publicados em diversos anos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista esclarece em seu art. 1º e § 2º que “pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Sendo assim, fica garantido o direito de toda criança com TEA ter acesso à escola de ensino regular, sendo pública ou privada, sem que haja impasse para sua inserção.

Mesmo estando amparados pela lei, é comum que os pais ao procurarem uma escola para fazer a matrícula encontrem dificuldades nesse processo. Tais dificuldades podem ser desde a demora para encontrar uma vaga disponível, permanecer em longas listas de espera, ou apenas receber a negativa da escola em efetivar a matrícula. Essa espera pode se tornar cansativa e frustrante, uma vez que a lei prevê que a família não deve arcar com custos caso a criança precise de um mediador, uma vez que é o papel da escola garantir a presença desse profissional nas classes.

Segundo Garcia e Michels (2011), para que a inclusão escolar tenha sucesso, é necessário o envolvimento da família do educando e a coparticipação na assistência e no desenvolvimento do aluno. O processo para garantir uma educação de qualidade para uma criança com TEA, vai além de garantir matrícula e inserção no ambiente escolar. É necessário que a família certifique-se que essa criança será bem assistida, com professores qualificados e tenha o apoio de um mediador.

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um

obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente (MOUSINHO et al. 2010, p. 94).

Diante disso, é possível observar as diversas formas de inserir o aluno adequadamente, como por meio das adaptações curriculares, com o objetivo de respeitar suas dificuldades e valorizar suas potencialidades.

Segundo Zanato e Gimenez (2017) o professor pode contar também, com uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos e psicopedagogos, com a função de realizar articulações e direcionamentos para a elaboração de estratégias adequadas. Um exemplo, é o uso do Plano de Ensino Individualizado (PEI), que Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) especificam que é uma ferramenta de trabalho que norteia as ações pedagógicas do professor e das atividades escolares do aluno.

Nesse instrumento, elaborado por equipe multidisciplinar e revisado anualmente, constam informações como as metas de curto e longo prazos que refletem a inclusão do aluno no currículo regular; a forma como o programa educacional será modificado; a maneira como o educando será avaliado; e de que modo participará de atividades extracurriculares (SMITH, 2008 apud NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 356).

Para garantir a adaptação a esse novo espaço e novas vivências, a equipe multiprofissional da escola precisa compreender o que acontece também fora do ambiente escolar, como é a rotina desse aluno, quais são os tipos de acompanhamentos ou atendimentos que estão sendo realizados para contribuir com o seu desenvolvimento.

Uma das terapias baseadas em evidências científicas mais utilizada para o tratamento do autismo é a Análise do Comportamento Aplicada, que advém do campo científico da filosofia do Behaviorismo Radical proposto por Burrhus Frederic Skinner.

Para Freitas, Benitez e Postalli (2021), a Análise do Comportamento Aplicada, avalia as habilidades funcionais e os atrasos que podem ocorrer no sujeito com TEA e pode ser uma ferramenta na inclusão escolar.

Isso decorre do fato de que é necessário realizar um manejo com relação aos comportamentos disruptivos que podem interferir no processo de aprendizagem do aluno em sala.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que os docentes estejam abertos à atuar em conjunto com psicólogos e psicopedagogos e, se necessário, o uso de ferramentas e materiais adaptados. Para além disso, é essencial o uso de um plano de ensino individualizado e a utilização de métodos baseados em evidências científicas como, por exemplo, a Análise do Comportamento Aplicada, com objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento de habilidades sociais.

Destarte, evidenciamos que é importante também o incentivo por parte da gestão escolar em promover palestras e estudos, buscando conhecimento sobre o tema, além da formação continuada dos professores para estarem preparados para receber o aluno com TEA independente do seu nível de apoio.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92). Acesso em 20 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em 28 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em 28 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei n.13.977**, de 8 de janeiro de 2020, Lei, denominada “Lei Romeo Mion”, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Brasília, 9 jan. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm). Acesso em: 28 de maio de 2022.

FREITAS, M. C. de; BENITEZ, P.; POSTALLI, L. M. M. Contribuições da Análise do Comportamento para a inclusão educacional brasileira. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 13, n. 1, p. 197–212, 2022. Disponível em: [10.18761/DH010.jul21](https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/847). Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/847>. Acesso em: 14 out. 2022. Acesso em 28 de maio de 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1991-2011):: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro - RJ, p. 1-19, 30 nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s8SxqsjHKgdg7bRPnm6chTr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de maio de 2022.

MOUSINHO, Renata et al . Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 12 de maio de 2022.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>. Acesso em 28 de maio de 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **ICD-11** Application Programming Interface (API). Genebra: OMS, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. Acesso em: 12 de maio de 2022.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 289–303, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/30>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

**Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas**  
Resumo expandido

## O Plano Individualizado de Transição como recurso pedagógico para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo

**Sebastião Gomes Barbosa**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)  
Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Professor II, na Rede Pública Municipal de Ensino de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, RJ. E-mail: [sgomes2013@hotmail.com](mailto:sgomes2013@hotmail.com)

**Resumo:** Este trabalho pretende discutir o Plano Individualizado de Transição (PIT) como recurso pedagógico para alunos (jovens ou adultos) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pensando na vida independente e laboral destes alunos no pós-escola no contexto de (pós)pandemia. O conhecimento do PIT no âmbito educacional brasileiro é relativamente novo. Portanto, é de suma importância discutir a proposta do PIT, não como um documento à parte do Plano Educacional Individualizado (PEI), mas integrado a este, a partir do percurso formativo de alunos com deficiência. Foi realizado um levantamento de referências teóricas sobre o tema, a partir de artigos científicos e websites. Percebeu-se a necessidade de maior atenção frente às questões discutidas para ampliar os debates em relação ao conhecimento e implementação do PIT nas escolas brasileiras, especialmente para alunos com TEA, no contexto de (pós)pandemia.

**Palavras-chave:** Plano individual de transição, Transtorno do espectro do autismo, Recurso pedagógico, (Pós)pandemia.

### INTRODUÇÃO

A formação dos alunos jovens e adultos com deficiência, e em especial os com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), precisa ser pensada para além da vida acadêmica com práticas pedagógicas que possam desenvolver habilidades para vida no pós-escola, levando em consideração as influências tanto do contexto pandêmico como do pós-pandêmico da COVID-19. A pandemia causada pelo novo coronavírus em 2020, o SARS-CoV-2, mais conhecido popularmente como COVID-19, causou milhares de mortes em diversos países do mundo.

No Brasil, segundo o site do Ministério da Saúde, atualizado em 30 de janeiro de 2022, registrava naquele período mais de 600 mil mortes pelo vírus pandêmico (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Importante trazer essas informações para situar a calamidade nos sistemas

de saúde que surpreendeu o mundo e trouxe novos desafios em diversos campos da sociedade, como por exemplo: os campos econômico, cultural e educacional.

Passado mais de dois anos que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia da COVID-19, vemos atualmente diminuição significativa do número de mortes, tendo em vista a vacinação da população e outros procedimentos científicos eficazes contra o vírus.

A crise sanitária ainda não chegou ao fim, porém, com a diminuição drástica do número de mortes e de pessoas infectadas pelo vírus, há necessidade de se refletir não somente sobre o cenário da pandemia, mas também o da pós-pandemia no campo educacional.

Nesse sentido, o Plano Individualizado de Transição e o Plano Educacional Individualizado são importantes recursos pedagógicos para o êxito no percurso formativo dos alunos com deficiência para vida independente e laboral no pós-escola, seja no contexto pandêmico ou pós-pandêmico da COVID-19.

A relevância de pensar o Plano Individualizado de Transição atrelado ao Plano Educacional Individualizado, está em favorecer a vida independente e laboral desses alunos. Importante, nesse sentido, ter clareza sobre o plano de transição. O PIT é um documento que organiza a vida do aluno para a transição da escola para a vida independente e o mundo do trabalho, e precisa ser pensado por volta dos 14 anos. É um processo sobre o qual o aluno é protagonista e se estabelece a curto, médio e/ou longo prazo (REDIG, 2019).

É preciso chamar a atenção para o fato de que enquanto em escolas norte-americanas e em países da Europa, como Portugal, por exemplo, o plano de transição é considerado um direito do aluno com deficiência, assegurado por lei, no Brasil ainda pouco se fala sobre o assunto.

No que se refere aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, segundo Hendricks e Wehman (2009), o êxito da transição para a vida adulta e independente advém do planejamento cuidadoso, dada a variedade do transtorno e das necessidades de apoio individualizado. O objetivo da educação para esses alunos, nesse sentido, deve contemplar habilidades acadêmicas, socialização, linguagem, comunicação, vida em casa, emprego e comunidade. Eles devem desenvolver competências e habilidades que possam ser usadas em diferentes aspectos da vida (HENDRICKS e WEHMAN, 2009).

Em relação ao campo educacional e o mundo do trabalho, na década de 1990, Glat (1995) apontava para necessidade de se desenvolver programas e planos educacionais para participação de pessoas portadoras de deficiência [pessoas com deficiência] no âmbito educacional, no mundo do trabalho e nos diversos espaços sociais. Se por um lado, já se caminhou muito em relação ao campo da educação, mesmo que com muitos obstáculos e muita luta, por outro lado, pouco se fez para ampliar a participação dessas pessoas no mercado de trabalho.

É preciso destacar que além da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que menciona o trabalho como um direito de todos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015), e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2009), também especificam o trabalho como um direito. Porém, muito ainda precisa ser feito para que efetivamente as pessoas com deficiência tenham esse direito assegurado.

No Brasil, pensa-se muito na questão acadêmica através do Plano educacional individualizado (PEI), que traz questões sobre a deficiência do aluno, o acesso ao currículo geral da educação, a flexibilização e adaptação curricular, acompanhamento do desenvolvimento do aluno, e as avaliações, mas não contempla os aspectos que formam para uma vida independente e laboral quando o aluno sair da escola.

Mediante o exposto, é preciso ressaltar que para a construção do PIT é necessário ouvir principalmente o aluno, procurar entender os gostos, preferências, dificuldades e as potencialidades dele, pensando como o professor do AEE, a família e outros profissionais envolvidos podem colaborar nesse sentido (REDIG, 2019).

O objetivo é organizar o processo de ensino-aprendizagem para desenvolver habilidades para a vida independente, que podem incluir: habilidades sociais, habilidades acadêmicas funcionais, habilidades financeiras e habilidades para a vida diária.

Isso vai depender de quais são as necessidades do aluno e de quais são os seus interesses, para quando sair da escola, e quais serão as habilidades que serão desenvolvidas e o suporte que precisará receber para alcançar os objetivos traçados. Deverá ser pensado também em como esse aluno vai aplicar as habilidades aprendidas no cenário da vida real como atividades de estágio e programas curriculares na própria escola ou na comunidade em

que está inserido.

Um marco na vida das pessoas com TEA foi a Lei federal 12.764/2012, conhecido também como Lei Berenice Piana, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, pois as pessoas dentro do espectro saíram de um mundo de invisibilidade e passaram a ter os mesmos direitos das pessoas com deficiência. Dentre as conquistas presentes no texto dessa lei, há menção de que deve haver incentivos para entrada de pessoas com TEA no mercado de trabalho.

Ao pensar o PIT para alunos com transtorno do espectro do autismo, e sua inserção no mercado de trabalho, é preciso levar em consideração as especificidades do espectro. Para Lord e colaboradores (2020), o autismo é um transtorno que está presente desde os primeiros anos de vida e pode acarretar déficits conjuntos na comunicação e interação social e no comportamento. Segundo o Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5, o transtorno do espectro do autismo tem diferentes níveis de gravidade (Grau 1-leve, Grau 2 - moderado ou Grau 3 - severo), que requer também diferentes níveis de apoio (grave – necessidade de maior suporte, moderado – necessidade de suporte, e leve – necessidade de pouco suporte).

Importante destacar que muitos sujeitos com TEA podem apresentar também deficiência intelectual, que poderá acarretar dependência por toda a vida, enquanto outros podem ter uma vida independente ou relativamente independente, principalmente os que apresentam grau leve. Os pontos fortes dos sujeitos com TEA devem ser aproveitados para pensar em opções de trabalho, em vez de enfatizar as dificuldades relacionadas ao transtorno.

Alguns sujeitos com TEA, por exemplo, podem ter habilidades para o conhecimento lógico-matemático (podem trabalhar na criação de aplicativos e softwares) ou disposição para atividades que demandam repetição ou manutenção de rotina (podem trabalhar como estoquistas de supermercado, ou no almoxerifado), memória visual (podem trabalhar como fotógrafos ou como ilustradores). Para os sujeitos não-verbais ou com poucas habilidades verbais (podem trabalhar como restauradores de livros, copiadores, jardineiros, entre outros) (GALETTI, 2020).

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica, abrangendo as referências teóricas sobre a temática existente em artigos científicos em meios eletrônicos, além de textos disponíveis em websites.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante o exposto, a pesquisa aponta para uma maior atenção aos aspectos relacionados ao plano individual de transição, uma vez que a formação destes alunos nas escolas brasileiras está fortemente relacionada à questão da aprendizagem acadêmica, e pouca ou quase nenhuma ênfase na formação para uma vida independente e laboral no pós-escola. Associado a esse quadro, há também o descrédito da sociedade, e mesmo de profissionais da escola, quanto às potencialidades dos sujeitos com deficiência, principalmente quando se trata da inserção deles no mercado de trabalho. A própria família muitas vezes não tem nenhuma perspectiva quanto a um projeto de vida para seus familiares com deficiência, ou se sentem inseguras em apoiá-los para que tenham uma vida independente.

Porém, como qualquer pessoa, as com deficiência também desejam constituir família, criar laços de amizade, trabalhar e viver o projeto de vida, de acordo com as suas próprias escolhas. Quanto à organização e a implementação de um plano de transição, terão maior êxito se forem bem estruturados. É essencial, portanto, que os profissionais planejem de maneira cuidadosa as habilidades específicas para a vida independente e para o mundo do trabalho.

Recomenda-se na construção do PIT que algumas questões fundamentais sejam levadas em consideração, tais como: a especificidade do transtorno (que pode apresentar variados graus, desde o mais leve ao mais severo), as necessidades de suporte, os gostos e preferências, as habilidades, as dificuldades e potencialidades dos alunos, a participação da família, e de outros profissionais envolvidos no processo, para se pensar no percurso formativo dos alunos dentro do espectro. Além de considerar o contexto de trabalho em um mundo (pós)pandemia.

Por fim, é preciso destacar que ainda existem poucos estudos na realidade brasileira que tratam a respeito do plano individual de transição e sua aplicação nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano individual de transição é um recurso pedagógico com potencial de preparar as pessoas com deficiência para a transição para vida independente e laboral no pós-escola, e deve vir atrelado ao plano educacional individualizado, mas ainda é pouco reconhecido e aplicado no campo educacional brasileiro. O grande desafio, nessa perspectiva, é formar professores, principalmente os que atuam no atendimento educacional especializado, e suscitar a aplicação desse recurso para os alunos com deficiência nas escolas brasileiras; especialmente os com transtorno do espectro do autismo.

Um outro aspecto que precisa ser ponderado, diz respeito a divulgação da literatura nacional e internacional sobre o PIT para que as pessoas sejam esclarecidas quanto à importância desse recurso pedagógico para os alunos (jovens e adultos) com deficiência, pois há ainda pouca informação sobre isso dentro e fora dos espaços das escolas no Brasil. Seja no cenário de pandemia ou pós-pandemia, esses aspectos precisam ser levados em consideração pelos profissionais que desejam êxito na implementação do PIT aos alunos com TEA, sobretudo porque é preciso entender quais habilidades serão necessárias em um futuro próximo, considerando um mundo mais flexível, menos tradicional, no campo do trabalho e nas relações humanas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 03 dez. 2014. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

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. DOU de 26.8.2009. Brasília: Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1967. (2009). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 16. ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). (2015). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em 20 jun. 2022.

GALETI, Fabrícia Signorelli. [Carreiras para autistas: 6 opções para entrar no mercado de trabalho - Autismo em dia](https://www.autismoemdia.com.br/blog/carreiras-para-autistas-6-opcoes-para-entrar-no-mercado-de-trabalho/#:~:text=Eles%20separam%2C%20assim%2C%20as%20profiss%C3%B5es%20por%20categorias%20que,atrav%C3%A9s%20de%20dados%20%28jornalistas%2C%20estat%C3%ADsticos%2C%20taxistas%2C%20entre%20outros%29). Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/carreiras-para-autistas-6-opcoes-para-entrar-no-mercado-de-trabalho/#:~:text=Eles%20separam%2C%20assim%2C%20as%20profiss%C3%B5es%20por%20categorias%20que,atrav%C3%A9s%20de%20dados%20%28jornalistas%2C%20estat%C3%ADsticos%2C%20taxistas%2C%20entre%20outros%29>. Acesso em 16 out. 2022.

GLAT, Rosana. **Integração dos portadores de deficiência:** uma questão psicossocial. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 89-94, ago. 1995. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 26 jul. 2022.

HENDRICKS, D. R.; WEHMAN, P. (2009). **Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorders:** Review and Recommendations. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F1088357608329827>. Acesso em 25 jul. 2022.

LORD, C., BRUGHA, T.S., CHARMAN, T. et al. **Autism spectrum disorder.** Nat Rev Dis Primers 6, 5 (2020). <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus – casos de doença pelo Coronavírus (COVID-19).** (2020). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 30 de jan. 2022.

REDIG, A. G. **Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e45/1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X35721. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 25 jul. 2022.

**Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas**  
Resumo expandido

## O Atendimento Educacional Especializado e o ensino remoto: um estudo de revisão integrativa

**Milena Fernandes de Araújo**

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ  
Mestranda em Ciências da Educação/World University Ecumenical-WUE. Pedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado e professora da Rede Pública Municipal de Mossoró-RN. E-mail: [milena\\_fernandes88@hotmail.com](mailto:milena_fernandes88@hotmail.com)

**Resumo:** O referido trabalho divaga acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que foi desenvolvido por meio do ensino remoto durante à Pandemia da Covid-19, enfatizando assim, os desafios e as possibilidades engendradas no percurso deste trabalho. Dessa forma, de posse do material selecionado, buscou-se delinear algumas reflexões iniciais. Fez-se necessário questionar: Como o trabalho do AEE vem sendo desenvolvido por meio da metodologia do ensino remoto? Deste modo, a metodologia desenvolvida no estudo foi a revisão integrativa, a fim de deslindar a problemática proposta. Para realizar este estudo, pesquisou-se artigos que se assemelharam a essa temática, com o objetivo de esmiuçar a experiência do trabalho com o Atendimento Educacional Especializado de forma remota, assim como subsidiar a discussão proposta. Nos resultados, observou-se, a priori, similaridade registradas nas práticas pedagógicas utilizadas, bem como nos desafios encontrados, entretanto, por serem realidades diferentes, percebeu-se em dois dos artigos selecionados, relatos de experiências exitosas em relação à participação, envolvimento e devolutivas das propostas de atividade realizadas pelas crianças partícipes do AEE, o que demonstra que, mesmo diante das limitações, essas crianças/famílias conseguiram se adaptar e participar desse novo formato de ensino.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado, Ensino remoto, Desafios, Possibilidades.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da Educação Inclusiva e do ensino remoto, metodologia utilizada na contemporaneidade para o acesso das crianças ao ensino regular e inclusivo. Objetiva-se delinear como está sendo desenvolvido o AEE no ensino remoto, por meio dos objetivos específicos: a) apresentar os desafios enfrentados durante esse período no AEE; b) demonstrar a relevância de metodologias diversificadas para as práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino; e c) evidenciar a importância da parceria escola e família para o sucesso no AEE. Em busca das respostas para esses objetivos, foi utilizada a metodologia de revisão integrativa, como método de pesquisa para este estudo.

O estudo é uma revisão bibliográfica integrativa que se divide em etapas, sendo: a pergunta norteadora; os critérios de exclusão e inclusão das literaturas utilizadas; a coleta de dados; a análise crítica dos conteúdos incluídos; a interpretação dos resultados; e apresentação da revisão. Se compreende por revisão integrativa um estudo que sintetiza o passado da literatura teórica ou experimental, a fim de fornecer uma compreensão mais aprofundada de um fenômeno ou realidade particular. Como definem Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127) “esse método de pesquisa, objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre o tema”, o que, por sua vez, possibilita a construção de novos conhecimentos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo realizou-se a partir dos dados dos artigos elencados, assim logrou-se 11 artigos, dos quais apenas 08 enquadraram-se no critério de inclusão: abordar o AEE no Ensino remoto. Nas categorias construídas a partir das discussões e observações de cada artigo que se apresentará a seguir, poderá se compreender melhor quais perspectivas que os trabalhos abordam.

## OS DESAFIOS DO AEE NO ENSINO REMOTO

Na primeira categoria apresentada sobre *Os desafios do AEE no ensino remoto*, englobam os seguintes trabalhos: A2 (A percepção dos professores sobre a Inclusão no Ensino Remoto dos alunos com deficiência durante a Pandemia do novo Coronavírus), A4 (Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado) e A7 (Prática de Ensino no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Pandemia no Município de Teresina).

No A2, o estudo traz dados importantes no sentido de revelar como o AEE vem acontecendo nesse contexto, apresenta a participação de docentes que atendem nas salas de recursos multifuncionais e que estão em formação. “Para se garantir tal inclusão em tempos de ensino remoto, é necessário o acolhimento do aluno e de sua família, dentro das

suas necessidades e contextos específicos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; BARBOSA, 2021, p. 10). Compreende-se, portanto, que entender as dificuldades de cada educando, buscando minimizá-las dentro do possível, pode gerar interesse na família e na criança em permanecer participando dos atendimentos.

No A4, evidencia-se que o ensino remoto na realidade do AEE necessita de reflexão, construção de recursos e materiais didáticos específicos e funcionais para cada realidade, bem como necessita de orientação e disponibilidade da família para dar o suporte necessário, visando que todos sejam atendidos com qualidade nas suas especificidades.

O estudo A7 afirma que é notório o empenho dos docentes partícipes da pesquisa, por realizarem um atendimento de qualidade, que promove a superação das limitações, sejam elas cognitivas ou de outra natureza, apoiando-se nos materiais que conseguem confeccionar, assim como utilizam as tecnologias, de acordo com a realidade das crianças e disponibilidade da família. Evidencia-se nesse sentido que nem os estudantes e nem os professores dispõem de acesso às tecnologias. “No contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à Internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos” (MENDES, 2020, p. 5), o que dificulta sobremaneira o contexto do ensino remoto e, por conseguinte, o AEE, nesse contexto.

## **A DIVERSIFICAÇÃO DE MATERIAIS E METODOLOGIAS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES NO AEE DE FORMA REMOTA**

A segunda categoria refletida, intitulada *A diversificação de materiais e metodologias para a superação das dificuldades no AEE de forma remota*, integra os trabalhos: A1 (A Escolarização do estudante com deficiência em tempos de Pandemia da Covid-19: Tecendo algumas possibilidades), A3 (Atendimento Educacional Especializado no contexto pandêmico em Ocara-CE) e A5 (O Atendimento Educacional Especializado em tempos de Ensino Remoto: Possibilidades e Experiências).

No A1, reforça-se a importância de utilizar todas as metodologias de ensino que estiverem à disposição do aluno. Para Magalhães (2020, p. 218), “atualmente, professores e estudantes de todo o país vivem o desafio de práticas pedagógicas desconhecidas e precisam

se adequar a um novo modo de ensino que não contempla as condições de aprendizagens específicas de muitos estudantes”. Assim, percebe-se que as limitações do ambiente que a criança encontrar, dificultarão seu desenvolvimento.

O A3 apresenta uma realidade desejada por muitos, por meio de um projeto pedagógico interdisciplinar. Os docentes desenvolvem o trabalho com o AEE de forma lúdica e divertida, visando o desenvolvimento integral das crianças da educação infantil, participes das atividades. O que confirma o quanto a presença do lúdico é atraente e relevante para o ensino.

O A5 relata uma grande aceitação do ensino remoto por parte das famílias, logo, foram poucos os casos que não possuíam acesso à internet, e isso facilitou sobremaneira essa aceitação. O uso de materiais didáticos diversificados depende muito da criatividade do professor, disponibilidade de tempo para confecção e planejamento, dos recursos materiais disponibilizados pela escola e dos recicláveis. Mas não é impossível. Embora exista empecilhos, o professor ou professora que pesquisa encontra um acervo vasto de tecnologias de baixo custo que pode ser disponibilizado para o aluno e, dependendo do objetivo e do desenvolvimento da atividade, pode gerar uma aprendizagem significativa para o mesmo.

## **A RELEVÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA PARA O SUCESSO DO AEE**

A terceira categoria discute *A relevância da parceria família e escola para o sucesso do AEE*, com dois artigos que originam essa categoria: A6 (O Ensino Remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado: Inclusão x Exclusão) e A8 (Prática Docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE): em Tempos remotos e distanciamento social). Ambos destacam o auxílio da família e sua disponibilidade primordial para o sucesso no AEE formato remoto.

A discussão do A8 demonstra que a vida escolar e familiar passa a coexistir no mesmo ambiente. Embora esse contexto tenha trazido dificuldades para a realização do trabalho, nesse estudo os resultados da parceria família e escola são bastante positivos. Mesmo com todos os desafios, há famílias que conseguem se organizar e buscar na escola e nos professores uma base para mediar a realização das propostas de atividades.

Assim sendo, a discussão realizada acima pauta-se nas três categorias evidenciadas a partir da leitura dos artigos selecionados para análise, que são: *Os desafios do AEE no ensino remoto; A diversificação de materiais e metodologias para a superação das dificuldades no AEE de forma remota e A relevância da parceria família e escola para o sucesso do AEE*. Evidencia-se na primeira categoria a realidade de boa parte da educação pública brasileira, no âmbito das dificuldades, sendo as principais: a falta de aparelhos tecnológicos com os quais a criança pudesse ter contato e acesso às aulas, a falta de internet, a indisponibilidade da família, ocasionada por suas demandas e a falta de aparatos específicos para o atendimento das crianças e suas particularidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das inferências obtidas a partir das observações engendradas nos quadros anteriores, pode-se observar que a análise desses artigos se encaminha para a resolução da problemática evidenciada, a percepção de como os atendimentos do AEE nas salas de recursos multifuncionais, por hora remotas, apresentam inúmeros desafios para serem concretizados, quando não se dispõe de todos os recursos necessários ou da participação familiar. Reflete-se que, se houvessem, nesse período, políticas públicas sérias e comprometidas como o acesso e o desenvolvimento das crianças com deficiência, haveria investimentos que possibilitariam o acesso e a realização do AEE também em formato remoto.

Dessa forma, conclui-se que, por meio das informações apresentadas nos artigos, bem como das considerações tecidas a partir das análises e das categorias criadas e refletidas à luz dos autores que embasaram a discussão e as reflexões apresentadas acerca dos artigos, considera-se que a problemática deste trabalho foi respondida, compreendendo de forma geral que o AEE se realizou de forma remota, lançando mão de todos meios possíveis de se chegar às crianças para mantê-las próximas da escola. Notou-se um esforço relevante dos professores e das instituições para manter um vínculo, acreditando que o afastamento por completo não seria uma opção, e que o acesso, mesmo que de forma limitada ao atendimento, deveria ser concretizada. Compreende-se, também, que houve, por parte dos governantes,

uma falta de olhar para a educação de modo geral, em especial à inclusiva, a fim de subsidiar o acesso ao AEE de forma igualitária.

## REFERÊNCIAS

- BOTELHO, L.L.R.; CUNHA, C.C. de A.; MACEDO, M. O Método da revisão integrativa em estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte-MG, ano 2011, v. 5, ed. 11, p. 121-136, 7 nov. 2011. DOI ISSN 1980-5756. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 20 set. 2021.
- MAGALHÃES, T. F. de A. A Escolarização do estudante com deficiência em tempos de Pandemia da Covid-19: Tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro-RJ, ano 2020, v. 6, n. Especial, p. 205-221, Out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647>. Acesso em: 20 set. 2021.
- MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, R. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: < <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf> >. Acesso: 24 ago. 2021.
- NUNES, R. C. A; DUTRA, C. M. Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado. **Research, Society and Development**, ano 2020, v. 9, ed. 11, p. 01-19, 28 nov. 2020. DOI DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.1006>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10060>. Acesso em: 20 set. 2020.
- OLIVEIRA, P. de J. D.; OLIVEIRA, W. P. de.; BARBOSA, R. P. C. e. A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e4710716380, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16380. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- PINHEIRO, M. da S.; RODRIGUES, F. A.; PAZ, M. L. M. Atendimento Educacional Especializado no contexto pandêmico em Ocara-CE. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza-CE, ano 2021, v. 2, ed. 3, p. 01-08, 8 set. 2021. DOI ISSN: 2675-9144. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6743>. Acesso em: 20 set. 2021.
- SÁ, A. L. de.; NARCISO, A. L. do C. .; NARCISO, L. do C. . ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://nasuv.com/ojs2/index.php/CILTecOnline/article/view/844>. Acesso



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



em: 12 dez. 2021.

SILVA, S. G. C. da; SENA, Fábria de Souza; FARIA, Evangelina Maria Brito de. O Ensino Remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado: Inclusão x Exclusão. **V Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF: Políticas, Práticas e Resistências**, Florianópolis-SC, ano 2021, p. 01-09, 27 jul. 2021. DOI ISSN 2763-8588. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1362/892](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1362/892). Acesso em: 20 set. 2021.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 238 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas Resumo expandido

### Avaliação de comportamentos adaptativos de jovens com Síndrome de Down

**Polyane Gabrielle de Freitas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestrado em Educação Especial (UFSCar). Graduada em Licenciatura em Educação Especial (UFSCar). Atualmente Bolsista de Doutorado CNPq - Dedicção exclusiva (2021). Ex-bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). E-mail: [polyane-freitas@hotmail.com](mailto:polyane-freitas@hotmail.com)

**Márcia Duarte Galvani**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Graduada em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental (1999), pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM). Especialista em Educação Especial pela mesma Universidade (1999). Mestre (2003) e Doutora (2008) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara-SP (UNESP). Atualmente, é professora Associada 2 do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). E-mail: [marciaduar@yahoo.com.br](mailto:marciaduar@yahoo.com.br)

**Patricia Zutíão**

INSTITUTO FEDERAL BAIANO  
Possui Graduação em Licenciatura em Educação Especial, na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, Mestrado e Doutorado (Bolsista Fapesp - Processo 2017 / 03800-9) em Educação Especial - PPGEEs - Programa de Pós Graduação em Educação Especial, também pela UFSCar. Atualmente é Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal Baiano (IF Baiano) - Campus Serrinha e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED. E-mail: [paaty.zutiao@gmail.com](mailto:paaty.zutiao@gmail.com)

**Resumo:** A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a intensidade de apoio em comportamentos adaptativos de jovens e adultos com síndrome de Down. O estudo seguiu o método misto de pesquisa e teve como participantes 05 jovens com síndrome de Down, com idade entre 16 e 28 anos, de ambos os sexos. A coleta de dados ocorreu na residência dos participantes, distribuídas em três municípios do interior do estado de São Paulo e, como instrumento foi utilizada a Escala de Intensidade de Apoio (Escala SIS). A análise da Escala de Intensidade de Apoio (SIS) foi realizada de forma qualitativa e quantitativa, por meio de seu manual, levando em consideração o tipo, frequência e tempo diário de apoio. Os dados evidenciaram que os jovens com síndrome de Down necessitam de apoio para realizar algumas atividades adaptativas, porém essa necessidade variou entre baixa e intermediária. Desta forma, foi possível verificar que os jovens possuem independência em algumas atividades.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Síndrome de Down, Intensidade de Apoio, Comportamento Adaptativo, Escala de Intensidade de Apoio.

## INTRODUÇÃO

A síndrome de Down (SD) é uma síndrome genética (CORRETGER et al., 2011) em que as pessoas sem a síndrome apresentam 46 cromossomos, que estão distribuídos em pares, ou seja, 23 pares de cromossomos. A pessoa com SD apresenta 47 cromossomos, estando presente uma terceira cópia do cromossomo 21, podendo ser chamada também de trissomia do 21. O cromossomo pode aparecer de forma espontânea, fato que está relacionado a idade materna (quanto maior, mais probabilidade de ocorrer). Além disso, pesquisadores relatam outros fatores que podem causar a síndrome, como exposição ao raio X, uso de drogas e problemas hormonais, contudo ainda não há indícios que comprovem essas causas (PUESCHEL, 2000; CORRETGER, et al., 2011).

Tendo em vista que, a SD foi a primeira condição clínica que é acompanhada por graus variáveis de deficiência intelectual (SCHWARTZMAN, 2003), para realizar o diagnóstico da deficiência intelectual, o DSM-V (APA, 2014) leva em consideração três critérios: A. Déficits em funções intelectuais; B. Déficits em funções adaptativas; C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. O funcionamento adaptativo é dividido em três domínios: conceitual, social e prático. O déficit no funcionamento adaptativo pode influenciar na vida da pessoa com deficiência intelectual, pois interfere basicamente todas as atividades do cotidiano, desde os cuidados pessoais, até o emprego, por exemplo. Para tanto, o funcionamento adaptativo deve ser investigado por meio de uma avaliação clínica e também de medidas individualizadas, que são obtidas com informantes (por exemplo: pais ou outro membro da família; professor; conselheiro; provedor de cuidados) e com o indivíduo. Outras fontes de informação incluem avaliações educacionais, desenvolvimentais, médicas e de saúde mental (APA, 2014).

Quanto a avaliação, não há registros no Brasil de instrumentos padronizados que medem o funcionamento adaptativo, porém, tem-se registro de um instrumento que está em fase de validação, que foi traduzido e adaptado pela Universidade Federal de São Carlos

(ALMEIDA, 2013), denominado Escala de Intensidade de Apoio – Escala SIS (THOMPSON et al., 2004). Com auxílio deste instrumento, o qual demonstra a intensidade de apoio nas áreas do funcionamento adaptativo é possível criar e implementar um planejamento de ensino individualizado, com o intuito de favorecer a autonomia e independência, como demonstram os estudos de Zutião (2016; 2019).

Com isso, vê-se a importância de avaliar os comportamentos adaptativos de jovens/adultos, de forma a verificar suas especificidades, dificuldades e facilidades, pois com isso será possível observar as atividades que precisam ser trabalhadas e, aquelas que eles já são independentes. Além da avaliação, salienta-se a importância da criação de programas envolvendo pais, familiares, cuidadores e responsáveis, de forma a permitir que a aprendizagem se mantenha e generalize no ambiente familiar, além do escolar (ZUTIÃO, 2016; 2019). Dessa forma, o estudo teve como objetivo avaliar a intensidade de apoio em comportamentos adaptativos de jovens e adultos com síndrome de Down.

## MÉTODO

O estudo seguiu o método misto de pesquisa, com coleta e análise de dados quantitativa e qualitativa (CRESWELL, 2007). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, parecer nº 48607215.5.0000.5504. Os participantes receberam informações sobre a pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento.

A coleta de dados ocorreu nas residências dos participantes, distribuídas em três municípios do interior do estado de São Paulo. Foram participantes da pesquisa 05 jovens com síndrome de Down, com idade entre 20 a 28 anos e seus familiares.

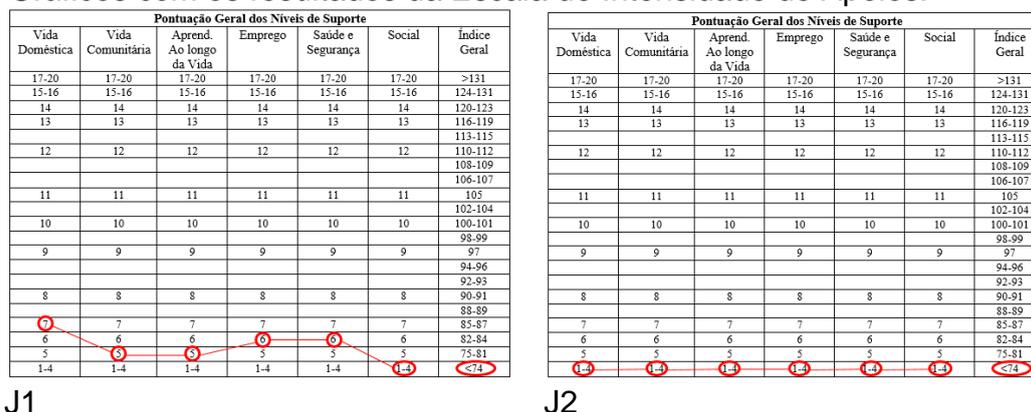
Para coleta de dados foi utilizada a Escala de Intensidade de Apoio – SIS (THOMPSON, et al. 2004), composta por três seções: a seção 1, Escala de Necessidades de Apoio, consiste em 49 atividades que estão agrupadas em seis subescalas de apoio (Vida Diária, Vida em Comunidade, Aprendizagem ao Longo da Vida, Emprego, Sociais e Proteção e Defesa). A seção 2 consiste em oito itens relacionados com atividades de Proteção e Defesa. A seção 3, Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental. Utilizou-se a Escala SIS adaptada e que está em processo de validação no Brasil (ALMEIDA, 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Figura 1 podem ser observados os resultados obtidos por meio da Escala SIS pelos 05 jovens com SD. Os gráficos apresentam a pontuação em cada área adaptativa: vida doméstica, vida comunitária, aprendizagem ao longo da vida, emprego, saúde e segurança e social. Na última coluna a pontuação geral referente a intensidade de apoio dos jovens. A pontuação geral dos níveis de apoio podem ser de 1 a 20, sendo que, de 1 a 5 o nível de apoio é considerado baixo, de 6 a 8 intermediário, de 9 a 12 alto e, de 13 a 20 muito alto, ou seja, quanto maior a pontuação, maior a necessidade de apoio. Para a identificação, os jovens foram descritos com a letra J e numerados de 0 a 5.

J1 necessita de apoio intermediário nas áreas de vida doméstica, emprego e saúde e segurança. Nas demais áreas necessita de apoio baixo. Realiza muitas atividades com autonomia: cuida e limpa a casa, interação com as pessoas, manter a saúde e uma boa forma física. Necessita de apoio para preparar seu alimento, tomar medicações, deslocar-se para outros lugares, entre outras. Recebe auxílio total em três atividades, sendo: usar serviços públicos na comunidade, aprender/usar estratégias para resolução de problemas e obter serviços de cuidado de saúde.

Figura 1. Gráficos com os resultados da Escala de Intensidade de Apoios.



Pontuação Geral dos Níveis de Suporte						
Vida Doméstica	Vida Comunitária	Aprend. Ao longo da Vida	Emprego	Saúde e Segurança	Social	Índice Geral
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131
14	14	14	14	14	14	120-123
13	13	13	13	13	13	116-119
						113-115
12	12	12	12	12	12	110-112
						108-109
						106-107
						105
						102-104
10	10	10	10	10	10	100-101
						98-99
9	9	9	9	9	9	97
						94-96
						92-93
8	8	8	8	8	8	90-91
						88-89
7	7	7	7	7	7	85-87
6	6	6	6	6	6	82-84
5	5	5	5	5	5	75-81
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74

J3

Pontuação Geral dos Níveis de Suporte						
Vida Doméstica	Vida Comunitária	Aprend. Ao longo da Vida	Emprego	Saúde e Segurança	Social	Índice Geral
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131
14	14	14	14	14	14	120-123
13	13	13	13	13	13	116-119
						113-115
12	12	12	12	12	12	110-112
						108-109
						106-107
						105
						102-104
10	10	10	10	10	10	100-101
						98-99
9	9	9	9	9	9	97
						94-96
						92-93
8	8	8	8	8	8	90-91
						88-89
7	7	7	7	7	7	85-87
6	6	6	6	6	6	82-84
5	5	5	5	5	5	75-81
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74

J4

Pontuação Geral dos Níveis de Suporte						
Vida Doméstica	Vida Comunitária	Aprend. Ao longo da Vida	Emprego	Saúde e Segurança	Social	Índice Geral
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131
14	14	14	14	14	14	120-123
13	13	13	13	13	13	116-119
						113-115
12	12	12	12	12	12	110-112
						108-109
						106-107
						105
						102-104
10	10	10	10	10	10	100-101
						98-99
9	9	9	9	9	9	97
						94-96
						92-93
8	8	8	8	8	8	90-91
						88-89
7	7	7	7	7	7	85-87
6	6	6	6	6	6	82-84
5	5	5	5	5	5	75-81
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74

J5

Fonte: Base de dados da pesquisa.

J2 demonstra baixa necessidade de apoio em todas as áreas adaptativas, assim, tem maior independência para realizar as atividades. Para preparar seu alimento e obter serviços de cuidado de saúde ela necessita de pistas verbais ou gestuais e monitoramento para manter uma dieta equilibrada e engajar-se em trabalho voluntário. Destaca-se que, a mãe da jovem permite que a filha realize as atividades, oferece oportunidades para que ela seja independente e a ensina quando é preciso.

J3 apresentou apoio baixo em todas as atividades, porém a pontuação obtida nas áreas de vida doméstica e aprendizagem ao longo da vida foi maior quando comparada às demais. Em vida doméstica, necessita de apoio físico total para cuidar da roupa e para preparar o alimento e em aprendizagem ao longo da vida, necessita de auxílio físico parcial para aprender e usar estratégias para resolução de problemas e auxílio total para acessar contextos educacionais de educação.

J4 apresentou nível intermediário de apoio na área de emprego. Necessita de

monitoramento para ter acesso e receber orientações para adaptações no trabalho ou em outras tarefas, para completar a tarefa em uma velocidade e qualidade aceitável e também para se ajustar à novas atribuições. Nas demais áreas, ele necessita de apoio baixo. J4 é independente em muitas atividades, tais como tomar medicação, obter serviços de emergência, deslocar-se de um local para o outro, entre outras.

J5 necessita de apoio intermediário em todas as áreas, sendo vida doméstica a que ele apresentou maior pontuação. Nesta área, realiza sozinho três atividades, sendo utilizar o banheiro, alimentar-se e vestir-se. A área de atividade social foi a que demonstrou maior independência, porém nas demais sua autonomia foi pouca, necessitando de monitoramento, pistas verbais/gestuais, auxílio física parcial e total.

Como é possível perceber, apesar dos participantes necessitarem de algum tipo de auxílio nas atividades adaptativas, o índice de apoio variou entre baixo e intermediário, obtendo-se no máximo pontuação 8 no nível intermediário.

Um fator que pode ter influenciado para que os participantes tenham obtido esse nível de apoio, é que em todos os casos, suas famílias procuraram auxílio e informações acerca da síndrome de Down desde o nascimento. A família é o primeiro meio de interação que a criança tem ao nascer, e é este ambiente que irá proporcionar um bom desenvolvimento à ela, principalmente nos casos de crianças com deficiência mental, uma vez que precisam de maiores cuidados (SILVA; DESSEN, 2001).

Todos os jovens foram estimulados desde o nascimento, por meio de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. As crianças com SD desenvolvem-se de forma diferente quando comparada as outras crianças, pois tem dificuldade em manter atenção, responder aos estímulos e são menos interativas e tais habilidades podem ser desenvolvidas por meio da estimulação (VOIVODIC, 2004).

Outro fator que pode ter influenciado para alguns jovens terem apresentado maior independência, é o fato de estarem ou já terem estado no mercado de trabalho, como é o caso dos participantes J1, J2 e J3. Por estarem inseridos no mercado de trabalho, pode-se considerar que são pessoas com mais autonomia, visto que não estão sob proteção dos pais e estão aprendendo outras habilidades no emprego. Neste sentido, o estudo de Machado e Chiari (2009) traz que as pessoas com síndrome de Down inseridas no mercado de trabalho,

apresentam melhor aquisição de habilidades adaptativas, quando comparadas às pessoas que não estão inseridas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os objetivos traçados foram alcançados, pois foi possível avaliar a intensidade de apoio que os jovens necessitam nas habilidades adaptativas.

Os dados evidenciam que os jovens com SD necessitam de algum apoio para realizar as atividades adaptativas, porém essa necessidade variou entre baixa e intermediária, mostrando que eles possuem independência para realizar tais tarefas.

Sugere-se que sejam realizadas intervenções com jovens com síndrome de Down com o intuito de promover a independência deles. Além disso, é de extrema relevância estudos que possibilitem que a pessoa com deficiência seja um sujeito ativo, que expressem suas opiniões, sentimentos, ou seja, pesquisas que deem voz para essas pessoas ao invés de serem sempre representadas por um responsável.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Deficiências Intelectuais. In: \_\_\_\_ . **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Artmed: Porto Alegre, 2014, p. 74-82.
- CORRETGER, J. M. et al. **Síndrome de Down A-Z**. Campinas: Editora Saberes, 2011. 269 p.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MACHADO, M. L. G.; CHIARI, B. M. Estudo das habilidades adaptativas desenvolvidas por jovens com síndrome de Down incluídos e não incluídos no mercado de trabalho. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 18, n. 4, p.652-661, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/09.pdf>.
- PUESCHEL, S. (Org.) **Síndrome de Down**. Guia para pais e educadores. Tradução Lúcia Helena Reily. Campinas: Papirus, 2000.
- SCHWARTZMAN, J. S. (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002. Disponível em:



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



[https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Dessen/publication/274170927\\_Sndrome\\_de\\_Down\\_etiologia\\_caracterizao\\_e\\_impacto\\_na\\_familia/links/55d5fbed08aec156b9a75b60.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Dessen/publication/274170927_Sndrome_de_Down_etiologia_caracterizao_e_impacto_na_familia/links/55d5fbed08aec156b9a75b60.pdf).

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, mai-ago, 2001.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 246 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas Relato de experiência

### Uso da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais para alunos com TEA: relato de experiência

**Michelle de Souza Simone**

UNESP

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011). Atualmente é PI - PROFESSOR ESPECIALISTA EM ED ESPECIAL da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Tem experiência na área de Educação. E-mail: [michelleesouza@gmail.com](mailto:michelleesouza@gmail.com)

**Artur Maciel de Oliveira Neto**

UNESP

Mestrado profissional em Educação Especial e Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Especialista em Tradução e interpretação pela (FAHE), Especialista em Docência no Ensino Superior de Libras (FUNIP), Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (FUNIP), Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE(FUNIP), Especialista em Pedagogia, Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar pela Faculdade Osman Lins (FACOL), Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Santa Helena (FSH), Licenciado em Letras com habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: [oliveira.neto@unesp.br](mailto:oliveira.neto@unesp.br)

**Resumo:** O presente relato de experiência tem como finalidade apresentar possibilidades mais alinhadas à inclusão escolar por meio do uso da Tecnologia Assistiva (TA) nas salas de recursos Multifuncionais (SRMs) para o atendimento pedagógico de estudantes dentro do espectro do autismo (TEA). Ampliando-se as possibilidades desses estudantes nos aspectos interacionais e comunicativos por meio das experiências exitosas desenvolvidas pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma creche municipal. Concluindo-se que essas ações planejadas e desenvolvidas dentro de perspectivas inclusivas poderão favorecer a todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Autismo, Tecnologia Assistiva, Sala de Recursos.

## INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por movimentos históricos mundiais na defesa da universalização da educação básica e o início das discussões sobre a educação inclusiva, tendo como um dos seus marcos legal a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990) e a Declaração de

Salamanca (UNESCO, 1994).

Outro marco importante na continuidade do combate à discriminação das pessoas com deficiência, foi a Convenção da Organização dos Estados Americanos OEA (1999), conhecida como “Convenção da Guatemala”.

No Brasil temos repercussões e avanços na garantia de eliminação das formas de discriminação e atendimentos a esses estudantes com deficiências por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei nº. 8.069 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394 (BRASIL, 1996), por meio do seu capítulo voltado para a Educação Especial.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Entre os seus principais pontos, temos o Art. 2º que estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), (BRASIL, 2007), tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a Educação Especial como, uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da Educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e sinaliza para obrigatoriedade do AEE.

Posteriormente em 2009, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), fica estabelecida as diretrizes operacionais do AEE, considerando a dupla matrícula dos alunos com deficiência, ou seja, tanto no ensino regular e no AEE com a finalidade de assegurar o financiamento para o desenvolvimento desse serviço de apoio. No ano de 2014, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência decenal, iniciada em 2014, que tem a meta 4 do PNE voltada para a educação especial e inclusiva.

Em 2015, com a promulgação da Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015) a Lei Brasileira de

Inclusão (LBI), entre as garantias da LBI está a oferta às pessoas com deficiência ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, nessa afirmativa se encontram os estudantes com TEA que é o público que será abordado nesse relato de experiência desse trabalho.

Considerando o aumento das matrículas dos estudantes com deficiências nas classes regulares, (BRASIL, 2021), entre 2016 e 2020, tivemos o aumento do percentual de alunos incluídos de 89,5% para 93,3% 2020, dentre esses, encontramos os estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) que necessitam de melhores encaminhamentos para a garantia de participação e aprendizagem escolar.

Partindo dessa premissa, recursos da Tecnologia Assistiva (TA) devem ser considerados como importantes estratégias à acessibilidade e à inclusão escolar de alunos com TEA. A LBI (2015) explicita o conceito de TA 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).

Manzini (2014) destaca que levando em consideração que o conceito de acessibilidade é a relação entre pessoas e objetos, seria possível, dentro de uma concepção inclusiva, defender esse conceito para as atividades educacionais. Também, considerando a definição apresentada pela legislação brasileira, é possível vislumbrar a possibilidade para a ampliação para além dos equipamentos urbanos, a exemplo dos recursos a serem utilizados pelo professor para ensinar alunos com deficiência. “Nessa direção, o conceito de acessibilidade alia-se perfeitamente bem ao conceito de Tecnologia Assistiva para a educação” (MANZINI, 2014, p. 25).

Assim, este relato de experiência tem como objetivo relatar ações realizadas por uma professora do AEE junto aos estudantes com TEA matriculados em uma creche municipal, utilizando-se da TA.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Esse relato de experiência tem finalidade de mencionar ações de acessibilidade promovidas com estudantes TEA, que necessitam de encaminhamentos adequados, para que não sejam somente matriculados nas escolas, mas sim, tenham a promoção das condições necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem.

Consideramos como exitosas às experiências pedagógicas apontadas nesse trabalho, que visam contribuir apontando melhores encaminhamentos para os estudantes TEA, matriculados na creche, etapa de ensino que necessita promover experiências educativas que potencializem a capacidade intelectual, cognitiva e social das crianças.

Apontando-se proposições de estratégias de ensino com estudantes com TEA que poderão favorecer a todos os estudantes envolvidos nesse processo de ensino, aprendizagem, participação escolar e social.

Assim, é primordial que esses estudantes com TEA, tenham estratégias e intervenções adequadas por meio das TA. Esse planejamento deverá ser colaborativo entre os profissionais que acompanham esses estudantes para que de fato tenhamos acessibilidade escolar e aprendizagem efetiva.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Considerando que os estudantes com TEA necessitam de práticas específicas para a inclusão escolar, essas ações conjuntas, ou seja, planejadas pelos docentes que acompanham esses estudantes, irão favorecer suas participações nas outras esferas sociais e educacionais. Assim, que o estudante com TEA é matriculado na unidade escolar, é necessário que ele seja atendido na sala de recursos multifuncional (SRMs) para avaliação, construção de estratégias e suportes, que eliminem as barreiras para a sua plena participação e educação.

Então, enquanto professora da SRMs, tenho como minha primeira ação a entrevista com os responsáveis por esse estudante para conhecer o seu percurso educativo e de desenvolvimento, assim como seus interesses e necessidades observadas, sendo registradas essas informações em documento próprio.

Posteriormente, é construído o seu Planejamento Educacional Especializado (PEI) em colaboração com a professora da turma regular, em que o estudante está matriculado e com a sua família. Esse documento irá nortear as ações, adaptações e estratégias por um período de 6 meses a 1 ano.

Atuando em uma creche com público alvo de 1 a 4 anos de idade, é importante tornar esse ambiente da SRMs lúdico, com materiais adequados as especificidades e interesses dessa faixa etária. Considerando que o estímulo nesse período se torna potencializador de processos cognitivos para habilidades que estão sendo ali estimuladas. Essa fase citada, constrói memórias e aprendizagens.

Exemplificando, irei abordar o caso de uma criança de 2 anos que no início dos atendimentos, no mês de fevereiro de 2022, tinha o seu contato visual muito baixo, não apresentava imitações, não observa as outras crianças e os espaços da creche. Costumava querer ficar só com uma professora e chorava, jogava os objetos, tendo algumas crises sensoriais. Foram elencados em seu (PEI) algumas estratégias para que avançássemos nesses desafios e dentre elas a utilização das TA.

O estudante não me olhava quando o chamava nos atendimentos, não se interessava pelas músicas, fantoches e alguns objetos de encaixe que considerei que trabalhariam com as habilidades de coordenação motora e de visão olho e mão. Ele ficava enfileirando os objetos e não aceitava a troca de atividade, reagindo com crises sensoriais, jogando os objetos, chorando e se jogando-se ao chão.

Gradativamente, fui me colocando na altura dele e colocando os objetos que ele demonstrava interesse (as bolinhas coloridas) perto dos meus olhos. Os objetos que trabalham com a coordenação motora foram colocados próximos as bolinhas que ele observa e enfileirava. Com apoio físico (AF) fui segurando em sua mão e colocando sobre o material que eu queria que ele manipulasse e assim ele começou a repetir a ação sem auxílio.

Seu contato visual foi melhorando, assim como a sua participação na sua turma regular, porque durante alguns momentos que conseguíamos, íamos conversando, eu e a professora da turma regular, para desenvolvermos conjuntamente a utilização de recursos para trabalhar o seu contato visual, a manipulação dos objetos pedagógicos e brinquedos, sua imitação e possibilidades comunicacionais através do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa

(CAA), do tablet e celular (com músicas, contações de histórias curtas, de acordo com o planejamento semanal, e atividades como jogos de acordo com a idade) para dar novas possibilidades dele aprender o que estava sendo trabalhado com a sua turma.

Foram trabalhadas canções infantis que movimentam o corpo, assim como um material articulado (com 3 partes do corpo) que inicialmente eu montava e ia mostrando e dizendo sobre essas partes para o estudante. Depois de um tempo, ele começou a montar e me olhava para que eu montasse junto com ele.

Após o primeiro bimestre, podemos observar e registrar em seu relatório de acompanhamento bimestral, alguns avanços significativos no que se refere a participação e interação do aluno. Algumas das suas participações também foram registradas por meio de vídeos para que sua responsável também tivesse acesso ao seu desenvolvimento.

Além do aumento do contato visual, estudante começou a esboçar sorrisos de satisfação em permanecer na SRMs, aceitando abraços, ampliou o seu interesse em manipular os materiais de coordenação motora, em participar das músicas que são trabalhadas no AEE e na sala regular, na observação das brincadeiras e na manipulação dos brinquedos que são utilizados. Observa-se que diminuíram suas crises sensoriais, ele já frequenta de maneira mais tranquila o ambiente da creche.

## CONCLUSÃO

A inclusão de estudantes com TEA requer uma atenção diferenciada frente aos possíveis desafios que ele poderá encontrar no ambiente escolar, considerando a maior probabilidade em terem sensibilidade a estímulos ambientais como ruídos, odores e estímulos visuais, sua comunicação costuma necessitar de estímulos ou suportes, tendo dificuldades na interação social.

Sendo assim, a utilização da TA poderá estimular a participação e conseqüentemente o engajamento desses estudantes com TEA nas atividades pedagógicas ou comunicativas, que foram planejadas.

Consideramos como exitosa a prática que venho realizando por meio da TA que fornece a esses estudantes atendidos na SRMs de nossa atuação, a dinamização das

propostas pedagógicas em outros formatos, fazemos uso de recursos como o tablet, computadores e a CAA, através de fichas impressas individualmente de acordo com a demanda e os avanços percebidos com cada estudante com TEA.

O entrave consiste na falta de recursos e materiais apropriados a um trabalho voltado a inclusão, pois a SRMs foi inaugurada em 2021, tendo recebido alguns materiais, mas nenhum tecnológico ou para que sejam confeccionados os materiais e recursos que foram planejados para cada estudante com TEA.

Necessitamos também repensar a quantidade de alunos atendidos na SRMs, pois para atender a demanda de alunos público alvo da educação especial e inclusiva (PAEE), que necessitam do AEE, as secretarias de educação têm elevado o número de estudantes que são atendidos pelos professores especialista, o que dificulta a aplicabilidade da TA, visto que a atenção entre os estudantes irá ser compartilhada.

Sendo assim, necessitamos repensar não somente a matrícula do estudante com TEA em nossas escolas, mas sim, dar as condições de acesso e permanência, indicados nas legislações. Isso requer investimentos tanto em formação de profissionais para atuação com esses estudantes, na ampliação das SRMs, investimentos em equipamentos e materiais que fomentem a utilização da TA e de outras práticas educacionais inclusivas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 02.abr.2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 16 ago. 2022.

BRASIL. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: Abril de 2022.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

**DECLARAÇÃO Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.** Disponível em <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em 20 mai. 2022.

IBGE. **Metodologia do Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro, 2013a. (Série Relatórios Metodológicos, v. 41). Disponível em: [http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/metodologia/metodologia\\_censo\\_de\\_m\\_2010.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/metodologia_censo_de_m_2010.pdf). Acesso em: 15 ago. 2022.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. **Avaliação de Acessibilidade na educação infantil e no ensino superior.** São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 254 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas**  
**Relato de experiência**

## **Acompanhamento de um caso de estudante diagnosticada com TDAH a partir de uma perspectiva historicizante**

**Hugo Koji Miura**

INSTITUTO FEDERAL DO PARANA - IFPR

Docente de Educação Especial – IFPR. Pedagogo, mestre em Educação, com estudos em psicanálise. E-mail: [hugo.miura@ifpr.edu.br](mailto:hugo.miura@ifpr.edu.br)

**Resumo:** O presente relato de experiência é fruto de um período de atendimento educacional especializado (AEE) realizado junto a uma estudante do ensino médio técnico de um Instituto Federal diagnosticada com TDAH. O enfoque desse trabalho é baseado numa perspectiva não centrada no modelo médico, que considera de maneira crítica a tendência medicalizadora da educação e da adolescência, tida como uma marca da contemporaneidade que atravessa diversas esferas da sociedade. Observou-se a adesão por parte da rede de apoio da estudante aos discursos patologizantes das manifestações apresentadas pela jovem, com o emprego de intervenções epistemologicamente fundadas no modelo médico, biologizante e normatizador, voltadas ao treino de habilidades, eliminação de sintomas e comportamentos considerados inadequados, além da prescrição medicamentosa pela técnica médica para tratamento de diferentes diagnósticos, que flutuam e cambiam-se ao longo do período de acompanhamento, havendo variações de psicoativos e respectivas suas dosagens. O trabalho do AEE junto a essa estudante procurou depositar seus empenhos tomando como base uma perspectiva ética de escuta das manifestações comportamentais da jovem enquanto cartas endereçadas a um outro social, e a quem possa recebê-las para além das tentativas de normatização. Considera-se que o aporte teórico da psicanálise oferece subsídios para essa escuta ampliada e para sustentação do trabalho, para que se torne possível o desencadeamento de novas modalidades de estar na instituição escolar. A aposta nessa mirada teórica permite apontar para a possibilidade de sobrevivência e travessia diante desse quadro enquanto elementos necessários para o trabalho educativo.

**Palavras-chave:** TDAH, Atendimento Educacional Especializado, Psicanálise, Medicalização.

### **INTRODUÇÃO**

*“Há tantos quadros na parede  
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro”*

Engenheiros do Hawaii

A educação especial é um campo de saber que transita nas fronteiras de diversos outros, sendo os principais a educação e a saúde. Historicamente, tal área do conhecimento esteve atrelada desde sua origem a perspectivas médicas, que iriam então instituir diagnósticos e prescrever suas respectivas maneiras de abordar terapêutica e

pedagogicamente as pessoas que apresentam algum tipo de alteração mental e/ou sensorial (RAHME & VORCARO, 2015). Participamos, no entanto, de um momento cultural no qual a predominância do saber médico acerca da deficiência vem a ser questionada pelos avanços na questão dos direitos humanos das pessoas com deficiência, ancoradas em aportes epistemológicos que apontam para a construção de um modelo social da deficiência (LIMA, 2022). Embora existam inúmeros avanços em termos legais e culturais na questão do reconhecimento da deficiência enquanto questão de ordem social e política, e não apenas uma “tragédia” individual, observa-se que na instituição escolar persistem exclusões das diferenças ocasionadas pelas noções de normalidade e anormalidade.

Torna-se cada vez mais necessário que os trabalhadores do campo da educação especial estejam inseridos nos debates acerca dos modelos de deficiência e os fundamentos epistemológicos de suas práticas, diante de uma tendência contemporânea - na esteira da lógica neoliberal de patologização das diferenças - de biologização dos indivíduos e a consequente destituição do saber do educador em sua própria atuação. Nesse sentido, buscamos nesse relato de experiência delinear modos de pensar e fazer na educação especial que possibilitam apontar para maneiras diversas de atuação que consideram a estudante enquanto sujeito imerso na cultura, na sociedade, habitante de uma subjetividade individual e ao mesmo tempo produto de sua época.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Necessariamente, o professor que atua em AEE vai deparar-se, em algum momento de sua prática, com laudos médicos e diagnósticos que vêm majoritariamente através de siglas oriundas de manuais diagnósticos da área médica e psiquiátrica (o CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - e o DSM-V - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição). Apesar de a existência de laudo médico não ser condição para que o estudante tenha suas especificidades de aprendizagem identificadas e atendidas no âmbito escolar, a circulação desse signo na instituição enquanto identificação de alguns estudantes é potencial operador de modificações nas práticas pedagógicas. Frequentemente, o diagnóstico é tomado como

um dado natural proveniente de um fato orgânico, sendo ignoradas as dimensões de sua produção enquanto discurso científico e a história de cada sujeito inserido em cadeias de representações. Se tomados em caráter de “ordem natural”, diagnósticos desembocarão num *modus operandi* que confere o lugar de desvio àquilo que se apresenta destoante do ideal de aluno. Posição excludente, que inclui para excluir (VEIGA-NETO, 2001), lógica que funciona a partir do enquadramento padronizante do desvio em categorias pré-estabelecidas pela racionalidade médica. Em outras palavras, Vasques (2015) aponta que esses traços anormais são “esvaziados de seu caráter enunciativo” para serem “enquadrados, depurados pelos inúmeros questionários e escalas de medidas, a ponto de perderem o valor de palavra dirigida a alguém”. Um funcionamento semelhante ao que encontramos no âmbito da política vigente no país, que destitui o valor da palavra e do diálogo, para dar lugar à intensificação das formas de silenciamento, apagamento e violência física e/ou simbólica diante daquilo que é diferente.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

*Há muitas vozes repetindo a mesma frase:  
Ninguém é igual a ninguém  
Me espanta que tanta gente minta  
(Descaradamente) a mesma mentira*

Os pais são convidados a conversar na instituição, a partir da constatação de dificuldades notáveis da filha em relação a alguns componentes curriculares. Chegam com um maço de papéis debaixo dos braços, e falam de maneira apreensiva a respeito do comportamento “depressivo” da estudante em casa, que se “tranca” no quarto, evita sair e encontrar pessoas, utiliza fones de ouvido em boa parte do tempo, veste-se com casacos pretos e deixa os cabelos compridos sobre a face, e os desafia em diversos momentos. Contam também de sua trajetória em terapias psicológicas e psiquiátricas, a procura por um laudo, de algo que possa existir para além do que já foi falado sobre a jovem pelos profissionais que entregaram-lhes os papéis. Algo falta. Algo está fora do lugar. Assim começa o AEE com essa estudante, num primeiro momento, conhecendo o que seus pais têm a dizer.

Até aqui, vemos um quadro que poderia ser muito parecido para diversos pais de

adolescentes na atualidade, aqueles jovens que “causam” mais, que apresentam comportamento desafiador, questionador, que se fecham em seus quartos, especialmente após o período de anos de isolamento causado pela pandemia do covid-19. Marcadamente, aparece na fala desses pais o atravessamento do discurso médico, com a procura por um diagnóstico que possa - finalmente, de uma vez por todas - colocar luz e direção ao tratamento dessa adolescente. Essa maneira de narrar aquilo-que-não-vai-bem, muito comum atualmente - tão comum que por vezes passa despercebida - não é neutra, possui atravessamentos epistemológicos, é uma narrativa que empresta elementos de perspectivas construídas social, cultural e politicamente.

A resposta do trabalho de AEE diante desse quadro pode estar situada na mesma base epistemológica, ou seja: levantar sinais e sintomas aparentes dessa ou daquela patologia mental, procurar por aquilo que falta, identificar por aquilo-que-vai-mal, colocar dentro da norma, verificar, através da fenomenologia dos comportamentos, as soluções técnicas correspondentes. Para cada distúrbio, uma solução. Ou, a intervenção da educação especial pode estar assentada em outros fundamentos que procuram ampliar a escuta, daquilo que aparece como algo a ser suprimido, para se tornar algo que comunica. Esse lugar, pouco confortável de ser sustentado na prática cotidiana, é para o qual se dirige nesse relato, cujas raízes epistemológicas encontram-se com aquelas que sustentam o modelo social da deficiência.

O primeiro atendimento com a estudante é marcado por uma escrita de sua autoria, que se dizia “cansada de modificar para os outros e triste por ter que esconder minha criatividade dos outros e de esquecer onde eu guardei. Cansada de me sentir triste mesmo tendo pessoas em volta.” A sequência dos atendimentos constituiu-se de tentativas sem sucesso de auxiliá-la na organização de seus estudos, além de vários diálogos acerca de suas vivências na instituição e fora dela. Nos intervalos entre uma semana e outra, comunicações por parte dos pais diziam da retomada da medicação, do aumento da dosagem, da hipótese de um novo diagnóstico e, portanto, a inserção de outra droga. E no desenrolar dos atendimentos, uma constante esquivar por parte da estudante em adentrar nas questões relativas ao currículo da instituição, e do contato com a produção de conhecimento sistematizado.

Após uma conversa com os pais sobre os sucessivos “desencontros” enfrentados nos atendimentos com a estudante, ideias alternativas surgiram, dentre elas, a participação de sua melhor amiga nos atendimentos. O ato de saímos do âmbito individual nos atendimentos para começar a incluir a participação de colegas da turma que mantêm um bom relacionamento com a estudante tem demonstrado resultados positivos, no sentido do engajamento nas tarefas escolares. Será necessário mais tempo de acompanhamento dentro dessa nova configuração para que seja possível obter mais informações e resultados mais consistentes. O que chama a atenção é que, após essa reunião com os pais, houve uma releitura de relatórios feitos pelos profissionais que atenderam a estudante, e foi possível constatar um detalhe que havia escapado na primeira leitura: a garota em questão chegou à família via processo de adoção.

Um longo desenvolvimento pode ser delineado a partir da constatação desse detalhe na história da vida familiar, especialmente através da perspectiva winnicottiana sobre a adoção, já que, nessa abordagem, tal acontecimento possui diversas especificidades e fases que precisam ser levadas em conta pelos familiares e profissionais de rede de apoio. Não é o objetivo aqui realizar um aprofundamento nessa questão em específico, porém, abordá-la de forma introdutória para suscitar a questão de que os gestos, comportamentos, sintomas apresentados pela estudante não necessariamente têm uma relação direta com um distúrbio cerebral-orgânico. Apostamos na existência de um sujeito, constituído por uma história singular, atravessada por uma ruptura significativa durante as fases primordiais de constituição do eu, e que podem transbordar na adolescência e na relação que estabelece com a escolarização. Há, segundo o psicanalista, um nível muito primitivo que no relacionamento real com os pais adotivos não pode ser alcançado, justamente por não terem concebido a criança (WINNICOTT, 1954 d, p. 116 apud GOMES, 2006). Porém, esse fato não significa a impossibilidade de uma boa relação entre pais e filhos adotivos, mas sim que o estabelecimento de sua conexão ocorre em bases diferentes.

## CONCLUSÃO

*Todos iguais, todos iguais,  
Mas uns mais iguais que os outros.*

É necessário problematizar a medicalização e a adesão acrítica a diagnósticos e toda cadeia discursiva que trazem. Colocar em questão não significa ser contra a administração de psicotrópicos na adolescência, nem o acompanhamento por abordagens que se voltam para o treino de habilidades. Tais formas de tratamento possuem o seu lugar e importância - não universal como se pode parecer/pretender em alguns momentos - mas a depender de cada caso. O que busca-se destacar nesse relato é a importância de situar o comportamento numa história de vida, num contexto particular, pois, ao adentrarmos na dimensão particular, algo sempre foge dos discursos universalizantes. Mais ainda, quando tratamos do público adolescente, que possui especificidades importantes, que devem ser levadas em conta por todos profissionais que estão na lida com pessoas dessa faixa etária.

O presente relato suscita diversas questões que não puderam ser melhor desenvolvidas teoricamente, levando-se em conta também que foi abordado em período relativamente curto de tempo de acompanhamento da estudante em questão. Foram levantadas, talvez, mais questões do que proposições sobre “o que fazer em AEE”. Caso isso tenha ocorrido, algo de sua proposição teria sido cumprida, sendo a de apontar para novas miradas naquilo que aparentemente é comum.

## REFERÊNCIAS

- GOMES, K. **A adoção à luz da teoria winnicottiana**. Winnicott E-prints volume 1 n.2, série 2, p. 52, 2006. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/wep/v1n2/v1n2a05.pdf> (Acesso em 15/09/2022)
- LIMA, A. **Educação especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo**. Tese de doutorado UFRGS. Porto Alegre, 2022. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/240099/001141149.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Acesso em 15/09/2022)
- RAHME, M. VORCARO, A. **Interrogações sobre o lugar do sujeito no delineamento de uma educação especializada**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 177-184, maio-ago., 2015. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20043/13653> (Acesso em 13/09/2022)
- VASQUES, C.K. **Formas de conhecer em educação especial: o diagnóstico como escudo e lista**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 20(1): 51-59, jan/abr., 2015. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2943/1972> (Acesso em 13/09/2022)



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



14/09/2022)

VEIGA-NETO, A. **Incluir para saber. Saber para excluir.** Pro-posições, v.12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov., 2001.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993/11442>

(Acesso em 15/09/2022)

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, N° 3, 2022. Página 261 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas Relato de experiência

### Encontros de formação entre profissionais para atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down e Síndrome de Costello

**Katiana Souza Reis**

ESCOLA MUNICIPAL MESTRA FININHA

Professora de Apoio Especializado na Escola Municipal Mestre Fininha. Graduação em Pedagogia. Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Pós em Psicopedagogia. Mestrado na área de Educação..

E-mail: [katianareis@yahoo.com.br](mailto:katianareis@yahoo.com.br)

**Resumo:** O presente trabalho aborda a formação continuada para professores de apoio especializado, tendo como objetivo apresentar a experiência de um grupo de estudos de uma escola pública do município de Niterói-RJ. A partir da necessidade de compartilhar conhecimentos e analisar como foi desenvolvido os estudos em grupo e a práxis pedagógica, foram elaborados planos de aula e materiais adaptados, para o letramento dos alunos. O referencial teórico são os estudos sobre a importância da formação docente para uma prática contextualizada. Com base na análise e planejamento das atividades, este trabalho é do tipo descritivo, pois, descreve os conteúdos abordados nas reuniões e a parceria com profissionais da área da saúde, que palestraram sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e Síndrome de Costello. Tem caráter qualitativo, por demonstrar, através dos estudos, a aplicabilidade dos temas na sala de recursos e a influência que a formação dos professores promoveu na sua práxis. A experiência deste trabalho representa o quanto se faz necessário o trabalho colaborativo e rompimento das barreiras atitudinais numa escola com perspectivas para inclusão e equidade.

**Palavras-chave:** Inclusão, Formação docente, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Síndrome de Costello.

## INTRODUÇÃO

Ao compreender que o trabalho desenvolvido por docentes de apoio especializado para os alunos da educação especial demanda conhecimentos teóricos para elaborar e ministrar aulas através de atividades adaptadas, o presente trabalho aborda os encontros pedagógicos que aconteceram no interior de uma escola pública entre docentes de apoio especializado. O objetivo é apresentar a experiência de um trabalho coletivo pedagógico no qual se destaca a importância do planejamento e da aplicabilidade de atividades conceituais e lúdicas num grupo de alunos público-alvo da educação especial que conforme a Lei nº 9394/1996 são os

alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os que possuem altas habilidades ou superdotação (1996).

As docentes acompanharam dez (10) alunos matriculados no quarto ano do ensino fundamental I com laudos de TEA, Síndrome de Down e Síndrome de Costello.

As leis que respaldaram este trabalho foram as seguintes, lei nº 12.764 (2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro e destaca no Art. 3º os direitos da pessoa com TEA, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e a lei nº 9394/1996 no capítulo V, Art. 58 da educação especial § 1º: Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996).

Sabe-se que alguns autores como, Nóvoa (1999), Moran (2000), Mantoan (2006) apontam o quanto se faz necessário e relevante o acesso a novos conteúdos, metodologias e práticas contextualizadas. Dentre esses autores, destacamos Freire (1996), que defende a importância da formação do professor e o encontro entre seus pares. O espaço de aprendizagem e de reflexões sobre a prática motiva e provoca uma série de conexões favorecedoras de novas ideias e projetos.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.18).

Conforme consta na Lei nº 9394/1996, no art. 62 - § 1º, a formação continuada é um direito e depende de investimentos públicos: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Por compreender a importância de uma prática pedagógica compartilhada e vivenciada entre pares, apresentamos a experiência de um trabalho coletivo entre docentes de apoio especializado.

No ano de 2021, a escola apresentou matrículas dos alunos que faziam parte do

público-alvo da Educação Especial, e entre eles, alunos com TEA, Síndrome de Down e Síndrome de Costello,

Era necessário e urgente, o estudo teórico, de pesquisas e livros, e o contato com profissionais da saúde, que atendiam as mesmas crianças. Assim, surgiu a oportunidade de formação de um grupo de estudos das docentes de apoio especializado.

A qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos foi notória. Os alunos participavam das tarefas na escola e em suas residências, as famílias emitiam feedbacks positivos e os profissionais de saúde estavam sempre colaborando com a prática e acesso as teorias.

Foi elaborado um plano de estudos para cada aluno respeitando a individualidade, as características e o conteúdo curricular inclusive as avaliações.

Ao chegar à escola, os alunos se dirigiam para as salas de aula e iniciavam as atividades planejadas individualmente e em seguida as coletivas. A inserção dos alunos da educação especial na turma regular proporcionou uma integração colaborativa pois existia por parte de todos a intenção de incluir e de acolher independente das características dos alunos.

Durante a semana os alunos participavam das aulas de conteúdo curricular, educação física, música, informática e inglês. Organizar os conteúdos e horários entre as atividades fazia parte do planejamento pedagógico.

Inserir o aluno da educação especial no contexto da escola regular representa além do direito de frequentar com regularidade se apropriar dos recursos pedagógicos que desenvolvam as suas habilidades e competências conforme consta na lei Decreto nº 7.611 (2011), Art. 3º que destaca os objetivos do atendimento educacional especializado no “§ I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”.

Ter acesso as leis e conhecer as características que permeiam as especificidades do TEA e das síndromes colaborou para que o grupo de professoras elaborassem atividades contextualizadas e desenvolvessem as habilidades dos alunos.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Os encontros de formação entre as docentes de apoio especializado foram organizados

através de estudos teóricos, participação em *lives*, cursos à distância e elaboração de materiais pedagógicos adaptados para os alunos acompanharem o conteúdo curricular que estava sendo ministrado nas salas regulares.

O estudo foi constituído com as seguintes etapas:

- Levantamento de referencial teórico;
- Avaliação dos alunos e elaboração do plano de ensino individualizado (PEI);
- Palestras com profissionais da área da saúde. Foram ministradas cinco palestras para pais e professores com os profissionais de fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia.
- Reuniões semanais com professoras no período de dois dias por semana com duração de duas horas e meia. Seis professoras participaram dos encontros entre elas, Cláudia, Joana, Márcia, Talita, Glória e Ana. (Nomes fictícios).

As atividades foram desenvolvidas com dez alunos, matriculados no 4º ano do ensino fundamental e que frequentavam a sala de recursos e sala regular.

Conforme Decreto nº 7.611 (2011) que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e por compreender que o TEA, Síndrome de Down e Síndrome de Costello apresentam características singulares e demandam conhecimentos específicos para desenvolver estratégias de aprendizagem (BRASIL,2011). Entre os estudos sobre TEA, Síndrome de Down e Síndrome de Costello, destaca-se, conforme Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014), “o autismo é caracterizado como um transtorno global do desenvolvimento, no qual existem alguns comprometimentos, que varia de grau leve a elevado”.

No CID 11, os alunos que foram atendidos na escola fazem parte da seguinte classificação: 6A02.2 Transtorno do espectro do autismo sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com comprometimento funcional da linguagem.

A Síndrome de Down (SD) Conforme Marinho (2018), é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo extra no par 21, esta alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas.

Conforme RODRÍGUEZ (2020), a Síndrome de Costello é definida assim:

É uma doença rara e geneticamente baseada, cerca de 300 casos são descritos. Propõe-se que o padrão de herança seja autossômico dominante, embora muitos dos casos sejam esporádicos, sugerindo uma mutação dominante de novo; Caracteriza-se pelo desenvolvimento psicomotor atrasado, facções pondoestaurais e características, bem como alterações nos sistemas de órgãos (RODRÍGUEZ, 2020, p.872).

O trabalho de formação aconteceu no período entre 08 de fevereiro a 17 de dezembro de 2021. Nesta experiência seis professores de apoio especializado participaram dos encontros que aconteciam duas vezes por semana por um período de duas horas e meia no ambiente escolar.

Os alunos apresentaram excelentes resultados no processo de letramento e os feedbacks eram in loco. Todos participaram das atividades conceituais, lúdicas, jogos e experiências de aprendizagem com o uso da metodologia ativa da aprendizagem. Entre elas, a sala de aula invertida, o ensino híbrido e a gamificação.

Alguns autores, entre eles Nóvoa (1999) acreditam que a formação continuada precisa acontecer mesmo após conquistar o diploma superior. formação continuada, não apenas como reciclagem, mas uma qualificação para novas funções da escola e do professor.

Conforme Mantoan (2006), para a inclusão escolar acontecer, o professor que deve retomar o poder que está centrado na escola, afinal é ele quem faz a educação acontecer.

A afirmação de Manton (2006) remete ao cotidiano escolar no qual o docente busca, através do conhecimento teórico elaborar planos de trabalho conforme as necessidades educativas do seu público alvo.

Assim, conclui-se que o professor deve observar as características das síndromes e elaborar um planejamento no qual o discente possa desenvolver as suas habilidades e competências tendo em vista um trabalho colaborativo e efetivo.

## CONCLUSÃO

Refletir sobre a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva e equitativa é de suma importância, visto que a ação de incluir uma criança no ambiente escolar abarca uma série de questões relevantes entre as quais se encontra a formação acadêmica

do docente que desenvolverá um planejamento escolar individualizado em observância as características do discente.

Neste trabalho, a parceria com os profissionais da saúde foi muito relevante pois com os seus conhecimentos proporcionaram as docentes a oportunidade de conhecer de forma específica estratégias para administrar por exemplo, os *stims* dos alunos com autismo e técnicas para desenvolver a coordenação motora fina do aluno com síndrome de Costello devido a atrofia das mãos.

Assim, conclui-se que o docente deve manter-se um pesquisador ativo, promover o exercício dialético e disponibilizar para os discentes recursos pedagógicos favorecedores da aprendizagem e de estímulos pertinentes as suas necessidades educativas com equidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 12-12, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, Antônio. (1999). **Profissão professor**. Portugal: Porto.

RODRÍGUEZ, Yusnier Lázaro Díaz; FERNÁNDEZ, María de Los Ángeles Vargas. **Síndrome de Costello**. Apresentação de um caso. 16 de abril, v. 59, n. 276, p. 872, 2020.

## Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas Relato de experiência

### Processo de adaptação da grade curricular para aluna a com deficiência intelectual leve

**Eva Aparecida de Oliveira**

IFBAIANO / Teixeira de Freitas

Licenciada em Letras pela UNESP/FCLar, com mestrado (UNESP/FCLar) e doutorado (UNICAMP) na área de Literatura, tendo trabalhado dez anos nessas áreas. Formada em Pedagogia com especializações em Educação Especial e Inclusão. Atualmente cursa pós-graduação em Psicopedagogia e atua há quatro anos e meio como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFBaiano – campus Teixeira de Freitas onde esteve coordenadora do NAPNE por quase três anos. E-mail: [eva.oliveira@ifbaiano.edu.br](mailto:eva.oliveira@ifbaiano.edu.br)

**Resumo:** O presente relato traz o processo de adaptações curriculares que foram sendo realizadas ao longo da trajetória de uma estudante com deficiência intelectual leve e limitações físicas durante a sua permanência como aluna no Ensino Médio Integrado no IF Baiano campus de Teixeira de Freitas entre os anos de 2018 e 2022. O objetivo geral foi demonstrar como o percurso das adaptações necessárias para a permanência de estudantes público-alvo da educação inclusiva pode exigir mudanças de acordo com cada nova perspectiva que se apresenta ou se percebe ao longo do processo escolar.

**Palavras-chave:** Adaptações Curriculares de Grande Porte, Processo de Inclusão de Estudantes no Ensino Médio Integrado, Atendimento Educacional Especializado.

## INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de formação docente toma-se conhecimento de um vasto elenco de teorias de aprendizagem, políticas e práticas de ensino, regulamentos e legislações conforme o contexto educacional e o nível ao qual cada conteúdo se destina, separados nas diferentes áreas do saber. De maneira geral, as práticas de ensino e aprendizagem foram criadas para que o conhecimento acumulado ao longo dos séculos pudesse ser transmitido às novas gerações de maneira organizada e homogênea.

Acontece que essa organização do conhecimento, um tanto quanto inflexível na sua apresentação, acaba por deixar à margem do aprendizado aqueles que, por algum motivo, seja ele biológico, social, cultural ou de outra natureza, não se enquadram no padrão de aprendiz idealizado pela sociedade.

Com o desenvolvimento e maior consciência dos processos de transmissão, aquisição e apropriação dos conhecimentos, o entendimento de que os mecanismos de ensino-aprendizagem precisavam ser flexíveis de forma a não deixar ninguém à margem foi trazido à tona e começou a ser discutido, provocando mudanças que foram sendo percebidas ao longo do final do século passado e especialmente a partir desse século.

Não cabe aqui uma retomada desse percurso tão conhecido, mas vale lembrar que ainda existe uma grande distância entre discussões, mudanças na forma de pensar a educação e nas políticas educacionais na teoria, e mudanças na expectativa da sociedade em relação àquele aprendiz ideal, mudanças em relação às práticas de ensino e adaptações reais que se fazem necessárias para incluir e proporcionar de forma efetiva a aprendizagem a todos, sem exceções e de acordo com as capacidades individuais.

Um dos caminhos a ser trilhado para que a aprendizagem seja proporcionada de forma a garantir que todos possam alcançar os diferentes estágios escolares é a partir das adaptações curriculares. Dentre as adaptações, que podem ser de grande e pequeno porte, está a adaptação do processo avaliativo com modificações na grade curricular e no prazo de integralização.

Com essa premissa, o presente relato se propõe a mostrar o caminho percorrido pelo Atendimento Educacional Especializado e a Equipe Multiprofissional para viabilizar a permanência e o sucesso de uma estudante no Ensino Médio Integrado, a partir de um processo de adaptação que se modificou e evoluiu conforme a necessidade e as circunstâncias; tanto no que diz respeito à própria equipe e à escola, quanto no que diz respeito às situações externas que se apresentaram ao longo do percurso da aluna.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 2018 foi recebida na unidade a aluna L.A. com diagnóstico de deficiência intelectual leve para o curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Além dessa condição, ela apresentou mobilidade reduzida, baixa estatura, problemas relacionados ao sistema urinário, entre outras condições que acabaram sendo decisivas, de uma forma ou de outra, em seu desempenho escolar. Ela já estava com 18 anos e, nos documentos que trouxe, o relatório dos

comprometimentos de aprendizagem sugeria adaptações nas avaliações e nos prazos de entrega das atividades.

É importante ressaltar que a Instituição conta com uma Equipe Multiprofissional que atua em conjunto: psicóloga, pedagogas, professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), assistente social e técnico em assuntos educacionais. Além desses, tradutor e intérprete de Libras e revisor Braille também compunham o setor Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em 2018.

No Conselho Final daquele ano, L.A. estava com pendências em algumas disciplinas e poderia ser reprovada. Então, muito se discutiu sobre o que seria melhor para ela e a promoção veio condicionada à intensificação de ações de acompanhamento.

Para 2019, elaborou-se um plano de atendimentos individuais com os professores das disciplinas em que L.A. apresentou maiores dificuldades. Foram reforçadas as adaptações de prazos e atividades. Apesar do acompanhamento mais próximo, no Conselho Final a aluna ainda estava com vários componentes curriculares pendentes.

Segundo a organização didática dos cursos de Ensino Médio Integrado, caso ela fosse reprovada, teria que cursar tudo novamente. Embora tivesse se saído bem em uma parte dos componentes curriculares, ela não poderia ser promovida parcialmente.

Sugeriu-se que se fizesse, então, o processo de adaptação da grade curricular. O trabalho foi realizado pela Equipe Multiprofissional a fim de que pudesse ser garantido um sistema mais flexível que atendesse às necessidades específicas da aluna.

Assim, a partir de 2020, L.A. passou a ter sua grade adaptada com apenas 10 disciplinas. Infelizmente, devido a Pandemia da COVID-19, as aulas foram suspensas por quase todo o ano de 2020, causando atraso geral nos calendários acadêmicos.

Devido ao longo período em que se aguardava orientações a respeito da retomada das atividades acadêmicas, o ano letivo da instituição acabou se dissociando do ano-calendário. O IF Baiano retomou as atividades apenas em novembro de 2020, com o ano letivo estendendo-se até setembro de 2021 (no caso do *campus* de Teixeira de Freitas). Durante a pandemia e até fevereiro de 2022, as aulas foram migradas para o sistema remoto, em formato on-line com atividades síncronas e assíncronas.

Apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto, L.A. conseguiu ser aprovada em todos os componentes que cursou no ano letivo de 2020. Para o ano letivo de 2021 (que se iniciou apenas em setembro de 2021), ela ficou ainda com 10 disciplinas e mais o estágio curricular obrigatório. Essas disciplinas eram ainda da grade do 3º ano do Ensino Médio Integrado e haviam sido deixadas para depois.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Como primeiras medidas para atendimento à estudante logo em 2018, as orientações que constavam dos documentos e relatórios médicos que ela trouxe foram comunicadas aos docentes do curso, e outras foram sendo acrescentadas a medida em que se tomava conhecimento das competências e habilidades da aluna.

O primeiro semestre de 2018 foi o período em que ocorreram algumas mudanças na escola: mudança de gestão, chegada de novos profissionais, dentre eles a professora de AEE, e reformulação de setores. Assim, o acompanhamento de L.A. pelo Atendimento Educacional Especializado passou a ocorrer mais efetivamente no segundo semestre.

Ainda em 2018, L.A. se ausentava bastante, com atestados devido a tratamentos médicos, mas realizou atividades domiciliares em algumas situações. A tensão provocada pela incerteza dos tratamentos, pré e pós cirurgia, até a estabilização da sua situação, associada às ausências, prejudicou bastante o seu desempenho acadêmico.

Dessa forma, embora acompanhada de perto pela Equipe, a aluna chegou ao final de 2018 com aproveitamento baixo. Mas, levando-se em consideração as condições em que esteve submetida, o Conselho de Classe Final votou pela promoção, redobrando-se os esforços para que o seu desempenho melhorasse ao longo do ano seguinte.

Para efetivar essa proposta, o trabalho foi iniciado com uma reunião com o pai da estudante, professores do curso e a Equipe Multiprofissional. Essa reunião visou entender melhor o real interesse da aluna no curso, as perspectivas dos tratamentos de saúde e contar com o apoio da família. Seguiu-se também uma conversa com L.A. para buscar formas de entender quais os outros obstáculos estariam no caminho da sua aprendizagem e como poderiam ser contornados.

Como encaminhamento, a equipe montou um calendário de atendimentos com os docentes das disciplinas do curso para que pudesse haver um acompanhamento mais próximo. Seguiu-se também nova orientação com relação às atividades e avaliações, incluindo revisão da docente de AEE para ajuda na adaptação de atividades e avaliações. No entanto, a aluna não estava correspondendo bem aos encaminhamentos e a partir dos relatos da equipe, percebeu-se que ela estava desmotivada e, no Conselho de Classe Final em dezembro de 2019, ela chegou novamente com muitos problemas, principalmente com as disciplinas da área de exatas, tendo atingido o quantitativo suficiente para ser promovida ao terceiro ano.

Buscando uma alternativa, procurou-se aconselhamento com instâncias superiores do IF Baiano. A primeira hipótese dizia respeito à terminalidade específica, a fim de que a aluna tivesse garantido o direito ao prosseguimento dos estudos e pudesse cursar o Ensino Superior como queria. No entanto, para a gestão, a terminalidade específica só poderia ser ofertada depois de esgotadas outras possibilidades.

Dessa forma, tendo sido feita uma pesquisa em outras instituições de ensino e na legislação pertinente, levantou-se a hipótese de uma adaptação na grade curricular para que a aluna pudesse cursar apenas as disciplinas nas quais não tivesse atingido média suficiente, bem como uma redução na quantidade de disciplinas ofertadas a cada etapa a fim de diminuir a carga horária semanal, aliviando a pressão sobre a estudante e oportunizando maior tempo para a conclusão do curso.

Através de uma autorização efetuada no sistema, a matrícula da aluna foi realizada em componentes curriculares do 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado simultaneamente em 2020, sendo que alguns dos componentes do 3º ano foram deixados para o ano seguinte. Paralelos a essas mudanças estruturais, os atendimentos com os docentes seguiram, a flexibilização dos prazos e adaptações nas atividades foram mantidas, bem como o acompanhamento pela Equipe Multiprofissional.

O ensino remoto, como todos puderam perceber, trouxe inúmeras dificuldades para os estudantes e com L.A. não foi diferente, situação agravada por particularidades da sua condição física. Todos os mecanismos disponíveis para atendimento foram viabilizados para acompanhar a aluna, inclusive telefone celular particular de membros da equipe, o que facilitou o contato e o apoio

aos estudos. Dessa forma, com relação ao ano letivo de 2020, ela conseguiu ser aprovada nas disciplinas em que estava inscrita.

Ao longo do ano letivo de 2021, o apoio que a equipe da escola tinha dos pais da estudante tornou-se mais raro e menos efetivo. Ela deixou a residência dos pais para morar sozinha. Devido às dificuldades para se adaptar à nova situação, a aluna optou por se dedicar apenas às disciplinas e deixar o estágio obrigatório para o ano letivo de 2022.

Para enfrentar as mudanças, mediante solicitações justificadas, os prazos foram flexibilizados, inclusive com reabertura de diários para correção de notas das provas feitas fora do prazo. Ainda assim, o rendimento dela caiu bastante. Em março de 2022 (metade do ano letivo de 2021) a escola retomou as atividades presenciais, mas outros problemas surgiram, embora presencialmente os atendimentos à aluna se intensificaram. Infelizmente em maio, faltando apenas dois meses para encerrar o ano letivo de 2021, L.A desistiu do curso, abandonando a escola para tentar a prova do ENCCEJA.

As dificuldades enfrentadas pela estudante em sua caminhada pela autonomia e busca de novos caminhos para sua vida não davam mais espaço para terminar seus estudos no *campus*. Embora a Equipe Multiprofissional tivesse atuado tentando mostrar que faltavam poucos créditos e que seria importante para seu futuro como trabalhadora ter o diploma do curso técnico em administração, L.A. insistiu que as circunstâncias não a favoreciam no momento e que ela estava decidida, infelizmente, a deixar o IF Baiano.

## CONCLUSÃO

O objetivo maior aqui foi mostrar que a inclusão não acontece apenas favorecendo o acesso aos estudantes com necessidades específicas através de cotas e matrícula especial. A inclusão é um processo de adaptação contínuo, desafiador, feito no momento presente e flexível às mudanças, sejam elas de ordem social, biológica, política, familiar. Nesse processo, uma Equipe Multiprofissional faz diferença podendo atuar amplamente.

Embora L.A. tenha decidido não terminar o curso, todas as medidas ao alcance da instituição e dentro da legislação foram tomadas para sua permanência e sucesso, com desafios

enfrentados por toda a equipe que trabalhou em conjunto: docentes, docente de AEE, psicóloga, pedagogas, coordenação e equipe técnica. Foi um aprendizado coletivo.

Houve momentos de discussão produtiva com encaminhamentos positivos e houve momentos de discussão burocrática desgastante. Ainda existem muitos obstáculos humanos, falta de conhecimento da própria legislação educacional ou mesmo das obrigações de uma instituição de ensino cujo o objetivo é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes de forma equânime.

Não ter obtido o grau de técnica em administração talvez não tenha sido uma perda para a estudante, talvez o ensino organizado como está não contemple suas necessidades. Mais relevante foi ter acompanhado o desenvolvimento da cidadã adulta, já que no período em que esteve na instituição ela se sentiu fortalecida e independente o suficiente para deixar a casa dos pais e seguir seu caminho, tomando suas próprias decisões e arcando com elas. Há diferentes formas de contribuir para a formação dos jovens e a esperança de que L.A. encontre seu lugar na sociedade, ainda que suas limitações sejam um obstáculo, é o que faz valer a pena todo o trabalho com a educação.

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. Resolução CONSUP 60/2016 – **Regulamento de Terminalidade Específica**. Santa Maria (RS), 2016.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Normativa de Adaptação Curricular e Terminalidade Específica**. Campos dos Goytacazes (RJ): NAPNE, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, 5 - Adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002.

## Eixo 5: Docente de Atendimento Educacional Especializado: formação e práticas Relato de experiência

### Experienciando a inclusão no espaço escolar através da pedagogia da diversidade

**Vânia da Silva Ferreira**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB), Especialista em Psicologia Escolar e Inclusiva e mestranda em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: [vaniaferreira1209@gmail.com](mailto:vaniaferreira1209@gmail.com)

**Luzia da Silva Neta Novais**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA), *campus* Barreiras  
Graduanda em Letras/ Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi). Tradutora e Intérprete de Libras, Coordenadora do Núcleo de Apoio a Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal da Bahia, *campus* Barreiras. E-mail: [luzia.neta@ifba.edu.br](mailto:luzia.neta@ifba.edu.br)

**Resumo:** Este relato de experiência tem o intuito de refletir sobre a inclusão e diversidade, em contexto escolar, através dos paradigmas que permeiam a prática pedagógica na escola, entre outros aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência na percepção dos docentes da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado, buscando também despertar a discussão a respeito da diversidade e das atitudes necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica menos preconceituosa e segregacionista. As reflexões foram pautadas nas experiências vivenciadas em ambiente escolar mediante a necessidade de se compreender como a inclusão vem ocorrendo na prática, destacando a necessidade de que a escola seja um espaço para a expressão das diferenças. Através desse relato, foram conjecturadas questões que contribuem para a implementação de ações educacionais necessárias para que a inclusão aconteça verdadeiramente, considerando a perspectiva de vários autores e das práticas relatadas por a professora de AEE e coordenadora do núcleo de inclusão escolar, bem como dos docentes que ministravam aulas para 26 estudantes com deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem, no período de dezembro de 2019 à novembro de 2021. Foi possível perceber a importância do acolhimento das singularidades e da diversidade em contexto escolar e o quanto o papel de uma pedagogia que atenda a diversidade é fundamental para o desenvolvimento e consolidação de novos saberes através das relações sociais estabelecidas na aprendizagem, motivada pelos colegas, pelo ambiente escolar e pelos próprios professores.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, Pedagogia da diversidade, Deficiência.

## INTRODUÇÃO

A pedagogia é uma área de estudo, dentro das ciências humanas, responsável pela compreensão dos processos de aprendizagem dos sujeitos, bem como por a observação de

suas dificuldades e habilidades a serem desenvolvidas. Por essa razão, tem o grande desafio de atender às peculiaridades pedagógicas inerentes ao espaço escolar evitando o surgimento do fenômeno conhecido como exclusão, assegurando a inclusão de toda diversidade que faz parte desse espaço (MANTOAN, 2006). Entretanto, de acordo com Mendes (2019), é possível perceber que ao discutir a necessidade de inclusão já está implícita a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído, o que ocorre com as minorias, dentre elas, a pessoa com deficiência.

A trajetória escolar percorrida pela pessoa com deficiência é, na maioria das vezes, repleta de conflitos e obstáculos, pois as escolas de ensino regular historicamente recusavam a sua matrícula estimulando as famílias a procurarem uma instituição de educação especial, alegando que esta dispunha de material pedagógico e melhor atendimento às especificidades dos estudantes (MENDES, 2006). Para tal, ao longo desse percurso, surgiram novos argumentos legais no contexto brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, sendo ratificados pela Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, dentre outras que definiram um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos seguida pela Lei nº 13.005 de junho 2014, referente ao Plano Nacional de Educação – PNE, dando garantias de possibilidade à educação dos estudantes que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial – PAEE (MENDES, 2019).

A escola, enquanto principal instituição de construção do conhecimento, tem sido confrontada com o desafio de tornar-se “inclusiva” (PIERUCCI, 1999). Por essa razão, a prática pedagógica na diversidade requer uma nova postura do educador frente aos desafios da contemporaneidade, sendo necessárias ainda mudanças de concepção e novas práticas. É importante refletir sobre o modo como ocorre a escolarização através da ótica do atendimento à diversidade em meio escolar, pois isso possibilita uma melhor formação pedagógica de professores para o atendimento deste público. Deste modo, o objetivo deste relato de experiência é o de refletir sobre a inclusão e diversidade em contexto escolar, através dos paradigmas conceituais e legais que permeiam a prática pedagógica na escola, tratando também sobre o respeito à diversidade e observância das atitudes necessárias para o

desenvolvimento de uma prática pedagógica menos preconceituosa e segregacionista.

O esforço para modernização e reestruturação do espaço escolar sinaliza a busca por oferecer melhores condições de atendimento a inclusão e diversidade, no entanto, a maioria das barreiras que dificultam a inclusão não são físicas, relacionadas às instalações escolares, mas sim atitudinais, referentes à forma com a qual as pessoas conseguem se articular para atender às especificidades deste público. Muitas instituições de ensino relatam que as maiores dificuldades de alguns alunos não são apenas inerentes a eles, mas da forma inadequada com a qual são ensinados ou avaliados, negligenciando a importância das adequações e adaptações das aulas e métodos avaliativos, tendo a escola um compromisso primordial e insubstituível de introduzir o estudante no mundo cultural, social e científico (MANTOAN, 2006; CAMACHO, 2004). Neste sentido, a discussão de temas como diversidade e inclusão pressupõe uma mudança necessária, já sinalizada pelas publicações científicas atuais, sobre a forma com a qual os sistemas educativos e sociedades vem aplicando esses conhecimentos na prática.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

As mudanças que vêm ocorrendo no meio educacional são muitas e visam corresponder à diversificada público alvo das escolas brasileiras. Com as portas abertas indiscriminadamente, as instituições de ensino passaram a acolher estudantes de diferentes classes sociais, culturas, religiões e também aqueles com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e específicas. De acordo com Mrenc (2000), no Brasil, essas transformações ocorreram mais especificamente no contexto das escolas especiais e/ou inclusiva no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência e ao respeito à diversidade presente no espaço escolar.

A diversidade pode ser caracterizada pela qualidade ou estado do que é diferente (SACRISTÁN, 2001). Segundo Costa (2015), a diversidade pode ser representada diante da existência das divergências religiosas, socioculturais, de valores/opiniões, de comportamentos, entre outros, as quais fazem parte dos indivíduos na sociedade. Para Sacristán (2001), este conceito representa, em contexto escolar, uma forma de olhar a

necessidade de adaptação do ensino aos estudantes, uma vez que orienta a respeito das singularidades apresentadas por cada indivíduo. De acordo com Sasaki (1997), no elo da diversidade, a Educação Especial se apresentou como um sistema paralelo de ensino que vem buscando dar suporte à escola e estudantes quanto aos seus direitos.

Muitos embates e polêmicas envolveram o processo de busca por a garantia de direitos da pessoa com deficiência. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e na Resolução nº 4, de outubro de 2009, foram definidos, junto ao Ministério da Educação, um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, sendo também instituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais a partir da Portaria Normativa nº 13, de 2007 (MENDES, 2019). Dentro dessa mesma política, de modo a se garantir os avanços pleiteados, houve também o reforço sobre a necessidade da formação de professores para atuar junto a esse público, algo que apesar de haver sido provocado desde a década de 70, por conta das reformas educacionais, ainda se configurava como emergente.

De acordo Mantoan (2006), a inclusão implica mudanças e, por essa razão, se faz necessário questionar não somente as políticas e a forma como é realizada a organização em espaço escolar, mas também as mudanças pedagógicas que devem existir dentro da perspectiva educacional, pois essas não atingem apenas os estudantes com deficiência e com necessidades especiais de aprendizagem, mas sim a todos estudantes, demonstrando o sucesso no projeto de escolarização bem articulado com a diversidade que compõe o contexto escolar.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para a elaboração desse relato de experiência, foram consideradas as reflexões dos docentes, da sala regular, através do levantamento de demandas recebidas pela docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em conjunto com a coordenadora responsável pelo núcleo de inclusão escolar de uma instituição da Rede Federal de Ensino que atende as modalidades de nível médio integrado, subsequente e superior, durante o período de

dezembro de 2019 à novembro de 2021. Neste período, foram observadas as demandas referentes ao acompanhamento de 26 estudantes, com deficiência ou necessidade especial de aprendizagem, e seus respectivos professores, contando também com o apoio da literatura relacionada à “Pedagogia da Diversidade” e “Educação Inclusiva” que serviram como embasamento teórico para a produção deste relato.

As reflexões trazidas pelos docentes mencionavam dificuldades relacionadas à sua formação, questões pedagógicas como adequação de materiais e instrumentos avaliativos, bem como os aspectos relacionados à dificuldade de auxiliar os estudantes em suas relações entre pares e no desenvolvimento de atividades em grupo, principalmente no período de ensino remoto ocasionado pela COVID-19. Por essa razão, os momentos de formação eram pensados diante das demandas que foram trazidas, em geral, de forma espontânea, ao longo do ano letivo, em sua maioria, pelos docentes.

Ao refletir sobre a inclusão, é possível encontrar formas alternativas de desenvolver práticas cada vez menos excludentes e segregacionistas, uma vez que para o atendimento à diversidade é necessário, antes de mais nada, que seja promovida a acessibilidade e o reconhecimento dos indivíduos, dentro da sua construção de identidade, como iguais em direitos, não desconsiderando a sua heterogeneidade e peculiaridades (MANTOAN, 2006; SASSAKI, 1997).

É importante considerar também que se faz necessário reconhecer a existência da diversidade e valorizar cada um dos estudantes que compõem a comunidade escolar mediante as peculiaridades e singularidades, dentre estes, os estudantes com deficiência. Por essa razão, o levantamento dessas demandas e a relação estreita entre docentes de sala regular e do AEE, articulado com o setor de inclusão escolar, possibilitam que através dessas trocas de experiências possam ser compreendidas as dificuldades e principais lacunas existentes no espaço tão especial e peculiar como é o da escola, o qual necessita de um olhar pedagógico que contemple toda sua diversidade de forma inclusiva.

## CONCLUSÃO

Ao compreender que as práticas e as políticas sociais articulam-se a concepções e

conceitos implícitos e explícitos existentes em uma sociedade, reconhecemos que é necessário que ocorram mudanças que favoreçam um novo paradigma sobre o entendimento acerca da diversidade e da inclusão social, sendo que tais mudanças perpassam a escola. É possível concluir que a diversidade permeia vários aspectos relacionados a sujeitos que não são respeitados, sendo excluídos em grupos minoritários. A inclusão demonstra o quanto é latente a necessidade de mudança no padrão de se excluir o que é diferente. Para o sucesso da inclusão se faz necessário que seja percebida a diversidade em espaço escolar como condição que exige uma mudança de postura da comunidade escolar em relação à heterogeneidade humana expressa nesse espaço formativo.

A valorização da diversidade deve ser vista como um elemento enriquecedor em contexto escolar, capaz de ampliar o desenvolvimento pessoal e social de todos que desse espaço fazem parte. Por essa razão, o professor e/ou comunidade escolar necessitam tanto respeitar as diferenças, quanto estarem comprometidos com esse respeito, acreditando no potencial do indivíduo expressado através das singularidades inerentes à condição humana. Diante dessa realidade, ressalta-se a importância do acolhimento das singularidades da diversidade em contexto escolar e o quanto o papel da pedagogia, com o olhar para essa diversidade e todas nuances existentes nesse contexto, é fundamental para o desenvolvimento e consolidação de novos saberes por meio das relações sociais estabelecidas, potencializadas, especialmente, através da aprendizagem motivada pelos colegas, pelo ambiente escolar e pelos próprios professores e equipe pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, Osvaldo Neto Sousa. **Pedagogia da diversidade**. 1ª edição. Sobral, INTA, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(22). 2019.
- MRENCH, Leny Magalhães (Universidade de São Paulo) - **A Educação Especial no Brasil**. São Paulo: Sarvier, 2000.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas**



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



**práticas.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 5ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 281 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do*  
*Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar*  
*(GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas*  
*Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 6: NAPNE: formação, papel e atuação**  
Resumo expandido

## Docente ou Técnico Administrativo em Educação: a ocupação dos coordenadores dos NAPNES do IFPR e a inclusão escolar

**Elisabete Cristina Pereira Eches**

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Pedagoga do Instituto Federal do Paraná câmpus Londrina, Professora da UNESPAR de Apucarana, Mestra em Educação pela UEL, em 2023 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília. E-mail: [beteeches@yahoo.com.br](mailto:beteeches@yahoo.com.br)

**Mirela Casonato Roveratti**

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Fisioterapeuta, Licenciada em Formação Pedagógica, Doutora em Ciências da Reabilitação, Assistente em Administração na Universidade Tecnológica Federal do Paraná câmpus Londrina. E-mail: [fitmirela@gmail.com](mailto:fitmirela@gmail.com)

**Resumo:** A inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial em todos os níveis é realidade já há algumas décadas. Os núcleos de acessibilidade das instituições federais de ensino surgem para auxiliar nesse processo inclusivo. Deste modo, objetiva-se neste estudo discutir sobre a ocupação dos coordenadores dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas do IFPR e sua influência no processo inclusivo. Para tal, parte-se da análise dos currículos lattes desses coordenadores e se discute os dados encontrados com o Materialismo Histórico de Karl Marx e Friedrich Engels. Constatou-se que o número de professores e técnicos administrativos em educação ocupando o cargo de coordenador de NAPNE é o mesmo. Contudo, entende-se, que o ideal seria que a maioria dos coordenadores fossem professores por estarem diretamente envolvidos com os processos de ensino aprendizagem. Entretanto, o caráter excludente do capitalismo faz com as reformas educacionais, como o REUNI que contribuiu para a expansão dos institutos federais, ocorram de modo precário com falta de servidores e conseqüentemente as demandas da classe trabalhadora não são plenamente atendidas.

**Palavras-chave:** Coodenadores dos NAPNES, Docente, Técnico Administrativo em Educação, Inclusão escolar, Educação profissional científica e tecnológica.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação) é realidade no Brasil já há algumas décadas. Pode-se notar que se faz presente em todos os níveis, inclusive em cursos de educação profissional. Em 2008 é criada a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como a Lei Federal de criação dos Institutos Federais. Ambos documentos são um marco para a inclusão escolar, pois a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica surge visando a inclusão em seu aspecto mais amplo, não apenas de estudantes público-alvo da educação especial (ZANATTA, 2019). Alguns anos antes, em 2005, já se tinha tido a preocupação com a organização dos núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior a partir do Programa Incluir, em 2011 o decreto nº 7.611 estabelece que a União deverá prestar apoio em diversos âmbitos aos núcleos de acessibilidade das instituições federais (MEC, 2005; BRASIL, 2011).

Portanto, há mais de uma década já existem documentos que auxiliam a inclusão nos institutos federais. Tendo em vista a atuação das autoras no Instituto Federal do Paraná, uma por um ano, e a outra há 12 anos, onze destes auxiliando no atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades surgiu a necessidade de pesquisar a ocupação dos coordenadores dos núcleos de acessibilidade da instituição. Na Rede Federal de Educação os núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas – NAPNES, são responsáveis por “promover e estimular a criação da cultura da educação para a convivência, respeito às diferenças e, principalmente, minimizar as barreiras educacionais, arquitetônicas, comunicacionais, de atitude e tecnológicas no âmbito do IFPR” (IFPR, 2022). Deste modo, objetiva-se conhecer a ocupação desses coordenadores, saber se ocupam cargos de docentes ou de técnicos administrativos em educação e discutir as possibilidades e desafios da realidade encontrada.

Para a discussão teórica se optou nesse trabalho pelo Materialismo Histórico de Karl Marx e Friedrich Engels por se tratar de uma teoria social que faz crítica à sociedade capitalista apresentando as desigualdades pelas quais a classe trabalhadora passa e que se mantém graças ao caráter conservador da sociedade burguesa, que busca todos os mecanismos possíveis para sempre ter seus interesses atendidos (MARX, 2011). Haja vista que o IFPR é uma instituição onde 80% de suas vagas são preenchidas por estudantes oriundos de minorias (ZANATTA, 2019).

## METODOLOGIA

Para conhecer quem são os coordenadores dos NAPNES do IFPR foi pesquisado na página de internet do CONAPNE – coordenadoria dos NAPNES da instituição. A partir de então, foi realizada pesquisa junto à plataforma lattes do atual cargo efetivo ocupado pelo servidor no IFPR. Também foram coletados dados quanto ao grau acadêmico de cada coordenador e área de formação que serão apresentados posteriormente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados encontrados foi constatado que o IFPR possui 13 coordenadores de NAPNES que são docentes, sendo 3 homens e 10 mulheres. Já os coordenadores que são técnicos administrativos em educação são 13 servidores, sendo 2 homens e 11 mulheres. Deste modo, a divisão dos cargos de coordenador de NAPNE entre as carreiras ficou em 50% para docentes e 50% para técnicos administrativos em educação. Não existe nenhuma definição de qual cargo deve ser ocupado pelo coordenador do NAPNE. Igualmente, não existe algo estabelecido sobre a formação do professor de sala de aula regular e do professor de sala de recursos, pois podem ser especializados ou capacitados (BRASIL, 1996).

Na tabela 1 são apresentados os cargos docentes ocupados pelos coordenadores dos NAPNES e na tabela 2 os cargos técnicos administrativos em educação.

**Tabela 1.** Cargos docentes ocupados pelos coordenadores dos NAPNES do IFPR.

<b>Área</b>	<b>Quantia</b>	<b>%</b>
Educação	5	19,23
Direito	1	3,84
Português	4	15,38
História	1	3,84
Administração	2	7,69
Total	13	50,00

**Fonte:** as autoras a partir dos currículos lattes dos servidores.

Descrição da tabela 1 para pessoa com deficiência visual. Tabela composta por 3 colunas e 7 linhas. A primeira linha está em negrito e com linhas de grade inferior e superior, a última linha possui linha de grade superior. Linha 1 títulos das colunas: área, quantia, %. Linha 2 em diante: educação, 5, 19,23; direito, 1, 3,84; português, 4, 15,38; história, 1, 3,84; administração, 2, 7,69; total, 13, 50,00.

**Tabela 2.** Cargos técnicos administrativos ocupados pelos coordenadores dos NAPNES do IFPR.

<b>Cargo</b>	<b>Quantia</b>	<b>%</b>
Pedagogo	4	15,38
Psicólogo	3	11,53
Tradutor e intérprete de Libras	2	7,69
TAE -Técnico em assuntos educacionais	4	15,38
Total	13	50,00

**Fonte:** as autoras a partir dos currículos lattes dos servidores.

Descrição da tabela 2 para pessoa com deficiência visual. Tabela composta por 3 colunas e 6 linhas. A primeira linha está em negrito e possui linhas de grade superior e inferior, a última linha possui linha de grade superior. Linha 1 títulos das colunas: cargo, quantia, %. Linha 2 em diante: pedagogo, 4, 15,38; psicólogo, 3, 11,53%; tradutor e intérprete de Libras, 2, 7,69; técnico em assuntos educacionais, 4, 15,38; total, 13, 50,00.

Na tabela 2 é possível ver que os coordenadores dos NAPNES que ocupam algum cargo técnico administrativo estão nos cargos de pedagogo, psicólogo, tradutor e intérprete de Libras e TAE (técnico em assuntos educacionais). Os cargos de pedagogo e TAE são cargos com formação em licenciatura, logo são profissionais que apesar de não estarem em sala de sala possuem formação acadêmica para a docência.

A inclusão escolar é a possibilidade dos estudantes aprenderem juntos, tanto estarem fisicamente juntos, como aprenderem os mesmos conteúdos (UNESCO, 1994). Deste modo, a inclusão ocorre dentro de sala de aula, na mediação do processo de ensino aprendizagem entre professor e estudante, ela não ocorre no contraturno ou na escola de educação especial. Os professores têm como suas competências legais de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

Assim, todas as suas funções estão intimamente atreladas à inclusão escolar. Já os

servidores técnicos administrativos em educação estão na instituição para auxiliar o professor no desempenho de suas competências legais, e nem sempre são formados ou possuem conhecimentos mínimos para a inclusão escolar. Portanto, entende-se que o cargo de coordenador de núcleo de atendimento à pessoas com necessidades específicas deveria ser preenchido por docente e não por técnico administrativo. Pois, o primeiro além de contratado para atividades diretas de ensino vivencia diretamente no seu dia-a-dia os processos de aprendizagem dos estudantes.

Michels (2011) estabelece uma crítica à formação dos professores de ensino comum e de educação especial para atender alunos público-alvo da educação especial, a autora ao discutir sobre documentos legais que deveriam orientar tal formação relata que não se define que tipo e nível de cursos que os professores devem fazer para atender esse público. Do mesmo modo, a autora reclama que a formação dos professores de AEE (atendimento educacional especializado) aparece nos documentos legais mais voltada para “recursos e técnicas” que não estão atreladas “à discussão pedagógica”, que deveria ocorrer entre o professor de ensino comum e de AEE (MICHELS, 2011, p. 226). Portanto, se os próprios professores, que estão em sala de aula atendendo os estudantes diretamente podem não ter formação adequada para a inclusão escolar, quem dirá os técnicos administrativos.

Aqui se poderia dizer também dos tradutores e intérpretes de Libras, todavia, são profissionais contratados porque passaram por uma prova de proficiência e porque têm conhecimentos sobre a cultura surda. Entretanto, seus conhecimentos se restringem à área da surdez, conseqüentemente, não estariam plenamente preparados para serem coordenadores dos NAPNES.

Dessa forma, os estudantes público-alvo da educação especial podem não estar sendo atendidos tão plenamente como poderiam, pois conhecimentos teóricos e práticos são fundamentais para atender suas especificidades. Assim, a inclusão pensada na perspectiva da análise do Materialismo Histórico é marginal (MARTINS, 1997), haja vista, não estar sendo plenamente atendida nas suas demandas e conseqüentemente não ter a possibilidade de solucionar a exclusão. Pois, apesar da formação de professores ainda ser precária, estes são os profissionais mais capacitados para a inclusão por estarem atuando em sala de aula e terem competências legais que contemplam a inclusão, contudo, não são a maioria dos

coordenadores dos NAPNES do IFPR. No Materialismo, as relações de produção e as trocas materiais e culturais são quem dirigem a sociedade, entretanto, o acesso aos bens materiais e culturais são desiguais tanto em quantidade como em qualidade, (MARX, 2011).

Os institutos federais surgiram juntamente com o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), este criou mais vagas e novas instituições, porém, sua expansão se deu com falta de servidores, de recursos tecnológicos e de laboratórios (FAVATO; RUIZ, 2018). Portanto, entende-se que esse não direcionamento de docentes para a função de coordenador do NAPNE, possa se justificar pela falta de quadro de servidores para esse atendimento. Contudo, o IFPR já possui 13 anos de existência e deve buscar preencher essas funções com profissionais que tenham melhor formação teórica e prática para essa coordenação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das informações coletadas constatou-se que a quantidade de coordenadores dos NAPNES do IFPR que são professores é baixa, metade, sendo que são profissionais que em sua formação teórica e vivência prática estão intrinsecamente envolvidos com a inclusão escolar. Constatou-se que dos 4 cargos diferentes ocupados pelos técnicos que estão à frente da coordenação dos NAPNES, 2 são com formação em licenciatura, e 1 tem conhecimento em uma das áreas da educação especial. Entretanto, são profissionais que não estão atuando em sala de aula e acabam ficando distantes da realidade do processo de ensino e aprendizagem da instituição.

Assim sendo, foi verificado que os processos inclusivos que ocorrem dentro do IFPR não estão ocorrendo plenamente, haja vista a ocupação dos coordenadores não ser a mais próxima das necessidades da função. No Materialismo Histórico a inclusão é marginal e a distribuição dos bens materiais e culturais é desigual. Logo, não seria de se esperar que o processo inclusivo que ocorra em uma instituição pública que tenha 80% de suas vagas ocupadas por estudantes oriundos de escola pública, e/ou público-alvo da educação especial, e/ou indígenas, e/ou negros, e/ou oriundos das classes trabalhadores seja plenamente inclusivo, pois aos trabalhadores se dá os bens culturais que lhes cabe.

Aqui não se busca culpabilizar a instituição, não que não tenha exercido nenhum papel nesse processo, mas mostrar que apesar da criação dos institutos federais, apesar da expansão trazida pelo REUNI, “as reformas educacionais” remediam “os piores efeitos” do capitalismo, mas não eliminam “seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2007, p. 197). A inclusão escolar é um movimento político e educacional, é um paradigma, todavia, no capitalismo sempre terá desafios a enfrentar, pois a sociedade capitalista se sustenta na exclusão, e enquanto esta fundamentar a organização social, a inclusão será sempre marginal.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso: 3 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 11 ago. 2022.

FAVATO, M. N. RUIZ; M. J. F. **Reuni: política para a democratização da educação superior?** Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>. Acesso em: 24 set. 2022.

MARTINS, J. S. **A exclusão social e a nova desigualdade**. Paulus: São Paulo, 1997.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo. 2010.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador do Programa “Incluir”** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=12737&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12737&Itemid=). Acesso em: 20 set. 2022.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim; Vera Cotrim. São Paulo, Boitempo, 2007.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista Educação Especial, Santa Maria, v.24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440>. Acesso em: 25 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



ZANATTA, O. A. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR.** Curitiba: IFPR, 2019, 408p.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, N° 3, 2022. Página 289 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 7: Família no contexto da inclusão escolar**  
**Relato de experiência**

## **Meu lugar de fala: formação e atuação de professores e tradutores intérpretes de Línguas Indígenas de Sinais**

**Bruno Henrique da Silva**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR

Indígena Pankararu, nascido na aldeia Brejo dos padres, primeiro indígena formado no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais, pela Universidade Federal de São Carlos - SP. Pesquisador das línguas indígenas de sinais, e formação de tradutores intérpretes indígenas. E-mail: [bruno.pankararu300@gmail.com](mailto:bruno.pankararu300@gmail.com)

**Claudia Ester Soares Candia**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD

Natural da cidade de Corumbá – MS, atualmente residindo na cidade de Campo Grande – MS. Sou da etnia Terena, porém não tenho meu Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), devido à falta de documento original de meus pais. Sou pedagoga desde 1998, atuei como professora regente em sala de aula regular no ensino fundamental durante 08 anos. E-mail: [claudiaestersc@hotmail.com](mailto:claudiaestersc@hotmail.com)

**David Kaique Rodrigues dos Santos**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Professor de Libras, indígena, gestor do NEABI (membro externo - indígena) IF Baiano campus Teixeira de Freitas - BA. Proficiente em Libras - Tradução e Interpretação Libras/Português. Pesquiso a Formação e atuação de professores e tradutores intérpretes na educação de indígenas Surdos. Meu primeiro contato com a minha pesquisa foi no ano de 2007 quando fui visitar a escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha no Município de Santa Cruz Cabralia - BA. E-mail: [davidlibras6@gmail.com](mailto:davidlibras6@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho tem por objeto apresentar relatos e experiências de professores indígenas e indígenas tradutores intérpretes de Libras/Língua de Sinais Indígenas, que atuando nas suas respectivas aldeias, pensam em realizar discussões acerca dos trabalhos destes e suas formações. A educação de indígenas surdos vem ganhando cada vez mais visibilidade nos dias atuais, mas ainda são poucos os trabalhos que evidenciam os agentes que atuam no chão das escolas/aldeias, por isso se dá a relevância de descrever como essa pauta é tão atual, necessária e vem se configurando no país. Portanto trazer mais visibilidade aos trabalhos já realizados é uma forma de que esses tenham mais reconhecimento e que possam ter a troca dos seus saberes adquiridos ao decorrer de suas trajetórias como profissionais, podendo assim construir saberes em conjunto em âmbito nacional.

**Palavras-chave:** TILSI/Libras, Professores indígenas, Indígenas Surdos.

## **INTRODUÇÃO**

Este relato de experiências apresenta o nosso lugar de fala como professores e tradutores intérpretes indígenas que somos e um pouco da nossa trajetória formativa e de atuação diante da realidade na educação de indígenas surdos de quatro comunidades, da etnia Pankararu na aldeia Brejo dos Padres do interior de Pernambuco, Pataxó no Território de Coroa Vermelha na cidade de Santa Cruz Cabralia na Costa do Descobrimento na Bahia, Terena e Guarani, localizadas em Campo Grande e Dourados no estado do Mato Grosso do Sul.

Discutimos a partir das nossas vivências e experiências as dificuldades enfrentadas pelos próprios alunos indígenas surdos em LIBRAS e Línguas Indígenas de Sinais – LSI do seu povo, como a educação para esses alunos vem sendo proposta na comunidade/aldeia/escola /município/ estado (de forma bastante distante do que é previsto pela legislação, especificamente na Resolução CNE/CEB 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. No art. 11 e inciso 2º define o dever do sistema de ensino em disponibilizar materiais didáticos adaptados (específicos) para os indígenas surdos. No inciso 3º deixa clara a especificidade de atendimento diferenciado sem prejuízos do ensino da língua indígena aos alunos indígenas surdos. No inciso 4º trata da garantia da aprendizagem dos alunos bem como identificar e aprimorar pesquisas e estudos da Língua Brasileira de Sinais e outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas indígenas surdas em suas respectivas comunidades. No inciso 5º deixa claro que deve contar com assessoramento técnico especializado, sendo esse profissional o tradutor intérprete com formação e fluência na língua indígena da comunidade onde o indígena surdo está inserido. E pela lei 10.436 de 2002 e pelo decreto 5.626 de 2005, que asseguram o reconhecimento da LIBRAS como língua e garantem o acesso das pessoas surdas à educação).

Problematizando os modos como a educação dos indígenas surdos dessas comunidades vem sendo posta em prática, tendo como base os estudos da diversidade cultural e o trabalho dos profissionais na esfera educacional, pretendemos evidenciar o quanto ainda é necessária à formação de profissionais (inclusive e principalmente indígenas) nesse sentido, para que a educação como direito de todos, possa se fazer, de fato, dentro das comunidades indígenas.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Os relatos apresentam a trajetória e experiências dos professores indígenas que atuam com alunos indígenas surdos, e Tradutores Intérpretes de Línguas Indígenas de Sinais (Tilsi), do trabalho informal até o profissionalismo, a entrada nas graduações, e as contribuições destes nas suas respectivas comunidades. Com isso compartilhar conhecimentos e saberes construídos ao decorrer das suas trajetórias, também ressaltando a diversidade cultural e especificidade no atendimento à comunidade indígena surda nos ambientes educacionais.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

**Tilsi Pankararu:** Sou da etnia Pankararu e moro em uma aldeia situada no interior de Pernambuco de nome Brejo dos Padres. Essa aldeia está dentro da reserva da terra indígena Pankararu, onde se encontram outras aldeias próximas. Sempre tive contato com amigos surdos dentro da aldeia, nenhum falante de Libras e sempre nos comunicamos através de gestos. Não tinha conhecimentos acadêmicos sobre as questões relacionadas à surdez, como a Língua Brasileira de Sinais, o trabalho do tradutor e intérprete de Libras, escolas bilíngues para surdos, dentre outras questões. Em meu percurso escolar, passei pelas escolas indígenas da aldeia, e em nenhuma delas tinham a presença do profissional tradutor intérprete, nem de serviços para garantir que essas pessoas surdas tivessem o acesso à educação. Com isso, os indígenas surdos da aldeia se deslocavam e se deslocam para uma das cidades mais próximas, Jatobá, o que me causava inquietação, pois assim como eu, estes deveriam estar nas escolas da comunidade. Ao obter o conhecimento das vagas para indígena no curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar, optei pelo curso de Bacharel em Letras Libras com ênfase em Tradução e Interpretação da Libras. Atualmente como formado e profissional Tilsi posso relatar e discutir sobre o cenário ao qual me encontro dentro da comunidade atuando no cenário da educação de indígenas surdos, como Tils.

Realizando trabalhos dentro e fora da comunidade, atuando como Tradutor Intérprete de Libras - Tils em diferentes espaços, como por exemplo, no evento “Fogueira digital”, que

aborda questões indígenas, onde os próprios organizadores procuraram um Tils que fosse indígena para atuação neste espaço, mostrando a importância da representatividade que a imagem do Tils possui no seu momento de atuação. Realizei trabalhos de pesquisa para entender como se dá a educação de indígenas surdos nas aldeias da etnia Pankararu; Participação como coordenação de equipe de TILS, do (a) Mesa Redonda – “A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA AS LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS”, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiros de Indígenas – NEABI do IF Baiano do *campus* de Teixeira de Freitas – Bahia.

**Professora e Tils Terena:** Sou natural da cidade de Corumbá – MS, atualmente residindo na cidade de Campo Grande – MS. Sou da etnia Terena, porém não tenho meu Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), devido à falta de documento original de meus pais. Sou pedagoga desde 1998, atuei como professora regente em sala de aula regular no ensino fundamental durante 08 anos. Nesse período eu não pensava em trabalhar com a educação indígena, muito menos com a educação voltada para LIBRAS. No ano de 2005 fui desafiada a ajudar alguém que era muito próximo de mim meu irmão Jeferson SURDO. Nesse ano me senti uma pessoa impotente por não saber como ajudar quem eu tanto amava, amo e sempre amarei, por falta de entendimento e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e foi nesse período que algo dentro de mim começou a mudar.

No ano de 2007 fui convidada a trabalhar no CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - MS para atuar como técnica, aceitei como muita gratidão essa oportunidade. No CAS eu trabalhei por 8 anos, no primeiro ano de trabalho, posso afirmar que para mim foi um ano de conhecimento e identificação pessoal dentro da comunidade surda, compreendi o quanto é importante aprender com o outro partindo da sua cultura e não tentando impor a nossa cultura para que ele se sinta parte da nossa história.

Em 2009, conheci a professora Shirley Vilhalva que também fazia parte do quadro de profissionais do CAS/SED/MS, quase finalizando seu mestrado ela estava de volta ao trabalho depois de alguns anos afastada devido aos estudos. É nesse ano que dou início ao estudo e pesquisa sobre os povos indígenas de MS. A professora Shirley estava precisando de uma intérprete de LIBRAS que tivesse o perfil indígena, então a coordenadora do CAS nos colocou

para trabalharmos juntas. Em meio a tantos atendimentos e demandas a professora Shirley precisava viajar para dar continuidade, às visitas, estudo e as pesquisa nas aldeias de MS, por meio do Projeto Índio Surdo- MS.

Durante os anos que atuamos no CAS/SED/MS, eu e a professora Shirley Vilhalva atuamos como técnicas do Projeto Índio Surdo- MS, nosso trabalho esteve voltado às visitas, atendimentos aos profissionais das escolas indígenas da rede estadual e municipal do estado de MS e principalmente as famílias que tinham em seu convívio uma pessoa surda. Por meio de parcerias entre municípios/estado e FUNAI, O Projeto Índio Surdo, realizou muitas palestras e formações em muitas aldeias do Estado de Mato Grosso do Sul enquanto estivemos trabalhando no CAS. O Projeto Índio Surdo- MS sempre esteve focado em atender às 08 etnias do estado do MS sendo elas: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató.

Durante toda nossa jornada de trabalho que executamos juntas no CAS/SED/MS concluímos o material: Sinais Emergentes Indígenas: Mini Dicionário de LIBRAS/Português.

**Professor e Tilsí Pataxó:** Sou da etnia Pataxó, moro em Coroa Vermelha no município de Santa Cruz Cabralia, na Costa do Descobrimento da Bahia. As aldeias pataxós estão divididas em dois territórios sendo eles Coroa Vermelha e “Mata Medonha”.

Vivenciando a realidade de uma educação moldada nos currículos que não contemplam a diversidade cultural e nem se aplicam aos estudos Surdo, percebo a urgência de se discutir sobre a formação e atuação dos professores e tradutores intérpretes que atuam na educação de indígenas surdos no nosso país.

Atuo numa comunidade indígena no interior do Extremo Sul da Bahia, na Costa do Descobrimento em escola municipal, desde 2009, atuando na formação de professores indígenas e na formação escolar dos indígenas surdos, lutando pela garantia dos direitos linguísticos dos indígenas surdos, pela sua formação escolar, por produção de material didático específico, propondo projetos de implantação e implementação de formação para professores indígenas em LSI e para tradutores intérpretes de LSI, avaliação adaptada e uso e difusão da LSI nas comunidades/aldeias/escolas.

Sou Licenciado em História e Letras Libras, proficiente em tradução e interpretação pelo PROLIBRAS (2008), atuei como professor regente em sala de aula regular no ensino

fundamental, no ensino médio e superior com a proposta de Libras acessível para surdos e ouvintes (2009/2021). Tive a oportunidade de ministrar a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciaturas do Programa Plataforma Freire ofertado para formação de professores dos municípios baianos pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), ministrado oficina de Libras pela UNEAD/UNEAB para cursos de pedagogia e Matemática no ano de 2017.

Ministrei a disciplina Pesquisa e Produção Acadêmica (PPA) a convite da professora e coordenadora do curso de Pós Graduação em Formação de Professores em Letras Libras da UNEB/UNEAD, também orientei 27 trabalhos com as temáticas: Signwriting, Metodologia do Ensino da Libras como L1 e L2, Língua Portuguesa para Surdos, História da Educação dos Surdos, Libras nas Diversas Modalidades de Ensino, Literatura Surda, Educação Bilíngue de Surdos, Jogos Analógicos para Surdos, Química para Surdos, Atuação e Formação do Tradutor Intérprete de Libras, Dispositivos Legais na Educação dos Surdos, Educação de Surdos na Perspectiva Inclusiva e outras temas dentro da Política de Educação Bilíngue de Surdos.

Atendi alunos indígenas surdos e surdos não indígenas com o trabalho itinerante, visitando as comunidades indígenas e levando material adaptado e sugestões de atividades para os professores trabalharem um conteúdo mais “adequado” para os nossos alunos. Nessas visitas eu também orientava os professores sobre o Plano de desenvolvimento Individual do aluno. Com os secretários escolares era pensada a inserção do aluno no censo educacional; com os coordenadores pedagógicos nós pensávamos qual a melhor forma de atender e respeitar os direitos dos alunos, além da formação do professor; com os diretores escolares era mais um diálogo sobre o papel dele no processo de formação escolar de todos os discentes no contexto escolar. Já com os pais e responsáveis pelos alunos, nós sentamos inúmeras vezes para falar do importante e único papel que a família tem nas vidas dos seus filhos, lembrando-se de falar do incentivo que vale para o aprendizado da língua específica dos seus filhos e da luta pelos direitos deles dentro e fora da escola.

Com o trabalho e pesquisa com a temática “educação de indígenas surdos”, vieram convites para participação em eventos, palestras, seminários e formações. Em 2021 fui convidado para participar do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI), aceitei

e atuando como membro gestor representando a comunidade indígena, enviei uma proposta de formação (palestras) de fevereiro a dezembro de 2022 abordando a Educação de Surdos e Línguas Indígenas de Sinais.

Preparei com muito carinho o projeto com o olhar para a formação escolar do indígena Pataxó surdo e enviei para a seleção de aluno regular do Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Fui selecionado com o vínculo como discente do programa e membro do núcleo, fizemos uma parceria entre o NEABI, PETI e a UESB e assim, organizamos o I Seminário Regional de Luta dos Povos Indígenas.

Realizamos a primeira palestra sobre a “formação e atuação de tradutores intérpretes indígenas”, tivemos um resultado satisfatório e com o passar do tempo nossas discussões foram surgindo como a necessidade de formação de professor específica para atuação com alunos indígenas surdos, material específico para o atendimento, atividade adaptada, ensino e difusão da LSI na escola/aldeia/comunidade.

Nesse percurso formativo e de atuação outras pautas me inquietaram como o olhar para a LSI como língua de minoria ou língua minorizada. E sabemos que pelos estudos Surdo a LSI é a Língua do indígena surdo, não é levada em consideração a questão de ouvir ou não ouvir, para o nosso campo de pesquisa e estudo. E nós estamos no processo de retomada da nossa língua, cultura e nossos direitos, e conseqüentemente a necessidade de um indígena falar pelo seu povo enquanto indígena.

Agradecer é necessário a todos que fizeram ou fazem parte dessa trajetória de lutas e vitórias. Awery!

## CONCLUSÃO

As experiências e vivências dos professores indígenas e Tilsí, que cada profissional traz consigo, é repleta de acúmulos de conhecimentos obtidos no decorrer das suas trajetórias, portanto os espaços para que estes possam discutir sobre essa pauta tão atual e necessária, é de extrema importância para trazer mais visibilidade aos trabalhos realizados nas escolas/aldeias/comunidades.

Para a discussão e compartilhamento das estratégias utilizadas na educação de indígenas surdos é preciso possibilitar que estes tenham seu lugar de fala. O indígena falando do seu contexto indígena, em específico sobre sua atuação como profissional na área dos estudos Surdo nas questões da educação dos indígenas surdos. Por fim, evidenciar o novo perfil de profissionais que atuam nas comunidades indígenas, com formação específica em suas respectivas áreas do conhecimento e etnias.

Vale salientar que somos gratos a todo trabalho, pesquisa e apoio prestado às comunidades, mas queremos ocupar o nosso lugar de pertencimento, de fala e de direito diante dos serviços prestados aos indígenas surdos nas diferentes comunidades espalhadas pelo Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos; SILVA, Bruno Henrique da. **Formação de professores indígenas em línguas indígenas de sinais (LSI)**. V Arvorecer Negro "Masculinidades Negras" do IF Baiano Campus Teixeira de Freitas. 2022. (no prelo)

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos; SILVA, Bruno Henrique da. **Formação e atuação do tradutor intérprete indígena de língua de sinais**. I Simpósio de Línguas de Sinais do Brasil. 2022. (no prelo)

VILHALVA, Shirley; BRUNO; Roberto Nantes Araújo. **Educação de indígenas surdos e as línguas indígenas de sinais**. LÍNGUATEC, v. 7, p. 348-359, 2022.

**Eixo 6: NAPNE: formação, papel e atuação**  
**Relato de experiência**

## **Formação e aprendizagem na monitoria de educação inclusiva: um relato de experiência**

**Elenice Rabelo Costa**

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - Câmpus Goiânia  
Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) (2015-2017); Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) em Limoeiro do Norte, Ceará (2009-2014); Graduada em Letras-Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Goiás-Campus, Goiânia (2020); Experiência em Iniciação Científica, Monitoria e projetos de extensão. Atuou como professora na Educação Básica nas cidades de Limoeiro do Norte (Ceará) e Goiânia (Goiás) nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.  
E-mail: [elenicerabelocosta@gmail.com](mailto:elenicerabelocosta@gmail.com)

**Cleide Araújo Machado**

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - Câmpus Goiânia  
Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Goiás (2003) e mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2006). Atualmente é professora de português/espanhol no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: [cleidi.letas@ifg.edu.br](mailto:cleidi.letas@ifg.edu.br)

**Resumo:** Este relato descreve a formação e aprendizagem vivenciadas em uma Monitoria Acadêmica de Educação Inclusiva, realizada no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, no período de 04 de abril a 09 de julho de 2022, por meio de um edital de oferta pública aos discentes do Curso de Letras - Língua Portuguesa. Os principais resultados desta experiência foram os seguintes: formação teórica crítica sobre a inclusão escola e a legislação pertinente, prática de atendimento com alunos neurodiversos, profissionalização e acompanhamento por meio da supervisão acadêmica e por fim o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do Câmpus Goiânia como lugar de integração e promoção da Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Monitoria Acadêmica, Educação Inclusiva, NAPNE.

## **INTRODUÇÃO**

A Monitoria Acadêmica é um momento formativo relevante na trajetória de qualquer licenciado no Ensino Superior. Fazer o relato e refletir acerca desse percurso é importante para se compreender o que pode ser aperfeiçoado neste movimento de ensino, pesquisa e extensão. É um primeiro passo para analisar e pôr em prática ações que buscam superar os

desafios de promover a Educação Inclusiva em um campus universitário.

A partir desse cenário, este relato tem como objetivo discorrer acerca dos principais aprendizados da primeira oferta da Monitoria Acadêmica da disciplina de Educação Inclusiva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no Câmpus Goiânia, no período de 04 de abril a 09 de julho de 2022.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

A Monitoria Acadêmica de Educação Inclusiva, foi oferecida por meio do Edital Público 04 DG/Câmpus Goiânia/IFG, de 07 de março de 2022. Durante este relato são discutidas as principais atividades realizadas pela monitora no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), do IFG Campus Goiânia, e suas principais contribuições para formação acadêmica e profissional, articulada ao fortalecimento da Educação Inclusiva entre os estudantes neurodiversos que necessitam de apoio para dar continuidade aos estudos na graduação.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante todas as atividades da monitoria, tive orientações presenciais e online, para fechamento de relatórios e orientações gerais de atendimento aos alunos do NAPNE. Em um processo de formação acadêmica e profissionalização é fundamental um ambiente de trabalho baseado na colaboração entre os envolvidos. Desde que iniciei a monitoria acadêmica, aconteceu uma integração no ambiente, não somente a sala em que eram realizados os atendimentos, mas também ao NAPNE. Neste relato, ressalto a importância da colaboração que tive com os estagiários. Sempre recebia as comunicações das demandas dos alunos atendidos pelo núcleo e os atendimentos eram agendados. Isso é importante porque como ficava o tempo todo na sala, não ficava sabendo das demandas que surgem fora do planejamento. E assim, foram atendidos mais alunos, através da relação de integração com o grupo de estagiários.

Dessa forma, destaca-se a reflexão expressa em Conte e Habowski (2021) de que a

inclusão é um caminho a ser percorrido e que exige uma proposta de educação cada vez mais dinâmica, no intuito de acolher, acompanhar e atender cada estudante mais de perto. Para tanto é preciso entender o que cada indivíduo precisa e promover sua autoconfiança. Nesta perspectiva, pode-se concluir que o papel de monitores e estagiários é oferecer caminhos para que o aluno do NAPNE percorra sempre tendo como base o fortalecimento da autonomia.

Ao longo dessa experiência, e através da orientação da supervisora acadêmica, pude adotar, aprender e pôr em prática vários aspectos que contribuíram na minha formação como estudante e na construção de uma educação inclusiva para os alunos que atendi na área de Linguagens, no entanto entendo que se sobressai entre esses aspectos a importância de estabelecer vínculos com os estudantes, para atendê-los de modo satisfatório e do acolhimento neste processo.

Os atendimentos aconteciam de forma individual, e eram agendados conforme a necessidade. As principais dúvidas dos estudantes eram questões relacionadas à interpretação de texto, elementos sintáticos e linguísticos do texto, tipos textuais e formatação e regras para organização de trabalhos científicos. Buscava orientá-los e desafiá-los para que desenvolvessem a autonomia durante a realização das atividades propostas.

Nesta perspectiva, compreende-se a inclusão escolar, como uma necessidade essencial, para a promoção de uma educação e uma escola humanizada, conforme é analisado por Mantoan (2003).

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança [um jovem] estigmatizada [o] sem motivos (MANTOAN, 2003, p. 30).

Não é uma tarefa simples e nem individual, é essencialmente coletiva, de todos que fazem parte da sociedade, nos mais variados espaços sociais e políticos, rompendo de forma contínua os modelos de segregação e exclusão de alunos neurodiversos.

Em relação ao aspecto formativo também foram realizadas as seguintes ações: 1- Reunião para organização do Plano de Trabalho da Monitoria Acadêmica; 2 – Reunião para analisar a proposta de trabalho do NAPNE e de orientação para as diretrizes que norteiam os

atendimentos aos alunos mensalmente e 3 – Momentos de formação através da participação de leituras e fichamentos de textos e participação de palestras, aulas e cursos de extensão na área da Educação Inclusiva descritas no relatório final da monitoria.

## CONCLUSÃO

Durante a realização do período de monitoria, foram acumulados conhecimentos significativos para a minha formação acadêmica, como futura professora na área de Língua Portuguesa. Os principais materiais escritos que foram estudados e refletidos foram os seguintes: estudos sobre as legislações vigentes da área da inclusão escolar disponibilizada na sala virtual do NAPNE, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFG, os atendimentos com os alunos, os momentos formativos como cursos e palestras online e presenciais e por fim reuniões de orientação com supervisora acadêmica.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que o NAPNE durante o desenvolvimento das atividades da Monitoria Acadêmica em Educação Inclusiva, tornou-se um lugar de encontro e exercício de um fazer pedagógico preocupado com o acolhimento e a aprendizagem dos alunos atendidos pela monitoria e também dos monitores e estagiários que estavam em busca de sua profissionalização na área da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 70, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26340>. Acesso em: 3 jun. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** / São Paulo : Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **EDITAL 04 DG/Câmpus Goiânia/IFG, de 07 de março de 2022**. Goiânia: 05 mar. 2022.

## Eixo 7: Família no contexto da inclusão escolar

### Resumo expandido

## As famílias de pessoas com deficiência num cenário transpandêmico: o que virá daqui para a frente?

**Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM  
Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria –  
UFSM. E-mail: [paulo\\_juniorpio@hotmail.com](mailto:paulo_juniorpio@hotmail.com)

**Analice Alves Marinho Santos**

UNINASSAU / Sergipe  
Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2012/2018). Pós Graduada em  
Ensino de História: novas abordagens e Didática, Metodologia do Ensino Superior e Neuropsicopedagoga  
Institucional. Licenciada em História e Pedagogia. E-mail: [analicemarinho@gmail.com](mailto:analicemarinho@gmail.com)

**Resumo:** Após quase três anos de enfrentamento da pandemia da Covid-19 no Brasil muita coisa foi pensada, discutida e vivenciada. Diante das fragilidades que o vírus apresentou a pessoas com deficiência, isso proporcionou afetamentos também a familiares e pessoas significativas do convívio desses sujeitos. Entretanto, após tanto tempo de experiência neste cenário, como que essas pessoas que constituem o núcleo familiar estão reverberando um futuro transpandêmico? É nesta perspectiva a qual se apresenta a gênese desse trabalho. O presente estudo apresenta como objetivo geral discutir sobre as perspectivas de familiares de pessoas com deficiência diante de um futuro transpandêmico. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, a qual identificou muitos percalços na retomada dos processos de inclusão e cuidados a esse público alvo. Além disso, destaca-se descaso de políticas públicas de atenção, monitoramento e ações de trabalho perante as consequências impostas pelo vírus.

**Palavras-chave:** Família, Futuro, Incertezas, Inclusão, Pandemia.

## INTRODUÇÃO

As famílias constituem em importantes pontes de apoio e suporte para a materialização da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Conforme Matsumoto e Macedo (2022), esses familiares padecem do preconceito e discriminação existente, mas ao mesmo tempo se fortalecem para a solidificação do bem estar de um dos membros que possuem alguma deficiência. Assim, seu papel é de fundamental importância nesta luta, estabelecendo ações de qualidade de vida e validão de direitos desses sujeitos.

O nascimento de uma criança com deficiência gera uma série de inseguranças, em

relação ao futuro, para os familiares. Questionamentos sobre como será a vida e desenvolvimento desse sujeito, ou, até mesmo, se ele conseguirá desenvolver-se sozinho são recorrentes. Entretanto, para além dessas preocupações com o futuro, se tem a figura de uma mulher e/ou um homem cuja rotina foi modificada.

Nesse contexto, a família traz para si as lutas e desafios impostos pela inclusão diante de uma sociedade segregacionista. Por máximo que essas ações demandem um esforço e que muitas vezes podem acarretar em sofrimentos e angústias, são as pessoas que compõem este conjunto familiar a grande responsável por estabelecer mudanças e quebras de paradigmas. Por isso, a sua presença dentro dos processos inclusivos é de fundamental importância e valor (REIS; QUEROZ; CARVALHO, 2021).

É nessa luta com a sociedade segregacionista que reside parte das preocupações das famílias de sujeitos com deficiência. Em sua obra, Goffman (2014) explica que, na relação entre o eu e outro, uma pessoa estigmatizada como “fora do desvio normal” é vista como diferente, alguém fora das expectativas normativas.

Isso ocorre porque o estigma se confunde com o indivíduo, ou seja, se eu tenho o Transtorno do Espectro Autista, eu sou estigmatizado como o/a “autista”, não sendo compreendido que existe um sujeito com personalidade, desejos e vontades para além do transtorno. De acordo com Goffman (2014) a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade e isso pode gerar uma confusão do indivíduo estigmatizado sobre a sua identidade.

Com isso, Goffman (2014) declara que um estigmatizado é, sobretudo, igual a qualquer outro indivíduo, sendo que a representação de diferente ou normal são geradas em situações sociais em virtude de normas gerais não cumpridas pelo estigmatizado.

Diante dessa realidade social, além das consequências para o indivíduo que possui a deficiência, a família do mesmo se encontra no cerne da representação entre o normal e o diferente, o que gera consequências diversas, nas quais se destacam a superproteção, ação essa que delimita o estigmatizado em determinados espaços e experiências.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, esse panorama sofreu mais desajustes e desvantagens no que diz respeito a acessibilidade das pessoas com deficiência a direitos básicos e assegurados como a educação. Como afirmam Machado & Davi (2021) em seu

estudo, as mães se configuraram em importantes interlocutoras dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, fica evidente o quão as famílias se tornaram elementos fundamentais para a proteção desses indivíduos diante das mazelas e afetamentos provocados pela pandemia.

É pensando neste cenário a qual se debruça a gênese desse trabalho. O presente estudo apresenta como objetivo geral discutir sobre as perspectivas de familiares de pessoas com deficiência diante de um futuro transpandêmico. Assim, esta investigação visa contribuir não apenas como mais um estudo diante da literatura, como provoca a discussões e reflexões diante da temática, a qual são geradoras de transformações sociais.

## METODOLOGIA

Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico e de caráter integrativo. Conforme Souza, Silva e Carvalho (2010), este tipo de investigação permite não apenas sintetizar os achados existentes na literatura, como também propiciar discussões que evidenciam ou não estratégias e percepções sobre a problemática apresentada.

Foram realizadas buscas nas seguintes bibliotecas virtuais: Scielo, Google Acadêmico, BVS Brasil, Lilacs e PubMed. Os descritores utilizados foram: pandemia, Covid-19, inclusão, pessoas com deficiência e família. Para isto, foi utilizado o operador booleanos *and*. Como critérios de inclusão, foram utilizados os seguintes aspectos: publicações como artigos científicos, em língua portuguesa e datados entre os anos de 2020 a 2022 e que estivessem em coerência com o objetivo do estudo.

Já como critérios de exclusão, ficaram de fora trabalhos classificados como resumos em diversas modalidades e publicados em anais de eventos científicos, entrevistas, resenhas e artigos de opinião. Diante da primeira análise, foram selecionadas trinta e cinco trabalhos classificados como artigos científicos eletrônicos. Após leitura das mesmas, foram escolhidas vinte publicações para a confecção do trabalho final.

Após organização e sistematização dos resultados, as mesmas foram submetidas à análise de conteúdo, pois, conforme Gomes (2016), permite categorizar os achados como técnica de discussão e padronização. Diante disso, foram pensadas em duas categorias,

discorridas nos próximos tópicos deste trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Saldana *et al.* (2021), o governo brasileiro demonstrou uma grande inércia no que diz respeito a cuidado para com as pessoas com deficiência, pois as mesmas estavam em uma posição mais crítica de saúde, requerendo cuidados mais profundos e intensivos. Dessa maneira, as referências apontam que as famílias se sobrecarregaram no que diz respeito à manutenção do cuidado perante as consequências da Covid-19. Isso produziu, inclusive, exaustão diante desse excesso, além da falta de políticas e ações que viabilizassem os cuidados e tratamentos realizados anteriores a pandemia.

Essa intensidade deixa em evidência anos de falta de suporte a essas famílias, já vivenciadas antes mesmo do cenário pandêmico. Esse tipo de ação, excludente, além de propiciar a negação dessas pessoas para com seus direitos estabelecidos por lei, deixam os demais familiares desassistidos e mais suscetíveis a algum tipo de adoecimento.

Não é a toa que Silva *et al.* (2021) abordam sobre as muitas angustias vivenciadas pelos familiares e demais cuidadores. Esses percalços no que tange ao cuidado a Covid-19 provocavam desafios diversos a esses responsáveis. Assim, além da sobrecarga diante da responsabilidade, muitos acabavam sendo prejudicados por problemas psicológicos, uma vez que a pandemia também os afetava diante da sua configuração e consequências a saúde.

Santos e Frezzato (2022) relatam sobre o quão as famílias foram significantes dentro do tratamento a qual cada pessoa com deficiência é submetida. Com base nas ordens de restrição, foram os familiares os responsáveis pelo apoio a realização de atividades e intervenções com o auxílio desses profissionais. Essa replicabilidade além de permitir que os sujeitos não perdessem aspectos importantes do cuidado a sua saúde também gerou uma sobrecarga de responsabilidades.

Dessa maneira, é necessário pensar em ações que suporte e auxílio a esses familiares, uma vez que a pandemia da Covid-19 apresentou novos atravessamentos a eles. Esse cuidado é necessário não apenas como um reflexo para com a pessoa com deficiência, quanto para o bem estar desses responsáveis. É pensando em estratégias e políticas de acolhimento

a qual será possível propiciar saúde e qualidade de vida para todas as pessoas as quais fazem parte dessa configuração familiar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar nuances as quais os familiares de pessoas com deficiência vivenciaram diante da chegada da Covid-19. As referências apontaram para o desgastamento desses sujeitos, as quais tiveram responsabilidades dobradas e que atravessaram o campo da sua própria saúde mental. Diante disso, os processos inclusivos precisam estar atentos a esses responsáveis, propiciando espaços de escuta e acolhimento. Só assim será possível dirimir as consequências vivenciadas, bem como a promoção de uma família a qual todos possam gozar do direito a saúde e bem estar.

## REFERÊNCIAS

- GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. Acesso em 26 ago. 2022.
- GOFFAMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014. Acesso em 26 ago. 2022.
- MACHADO, L. B.; DAVI, M. L. O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia. **REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 8, n. 1, p. 55-70, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12454>. Acesso em 26 ago. 2022.
- MATSUMOTO, A. S.; MACEDO, A. R. R. A importância da família no processo de inclusão. **Interfaces da Educação**, v. 3, n. 9, p. 5-15, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/546>. Acesso em 26 ago. 2022.
- REIS, M. B. F.; QUEROZ, J. C.; CARVALHO, F. S. V. O papel das famílias no desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral. **Revista Polyphonia**, v. 32, n. 2, p. 175-194, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70841>. Acesso em 26 ago. 2022.
- SALDANHA, J. H. S. et al. Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, 2021. Disponível em:



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



<https://www.scielo.br/j/csp/a/yqY8LcXFrGNjhKrktPCbvXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 ago. 2022.

SANTOS, P. R.; FREZZATO, R. C. O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO DESEMPENHO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA FRENTE A PANDEMIA COVID 19. **Revista Faculdades do Saber**, v. 7, n. 14, p. 1159-1168, 2022. Disponível em: <https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/169>. Acesso em 26 ago. 2022.

SILVA, A. P. et al. Estado de saúde mental e qualidade de vida das pessoas com deficiência em isolamento social. **Journal of Human Growth and Development**, v. 31, n. 3, p. 470, 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v31n3/pt\\_12.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v31n3/pt_12.pdf). Acesso em 26 ago. 2022.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 ago. 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, N° 3, 2022. Página 307 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>*

**Eixo 7: Família no contexto da inclusão escolar**  
**Resumo expandido**

## **A relação paterna no desenvolvimento de crianças com trissomia 21: revisão de literatura**

**Ana Beatriz Zanin**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Estudante de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail:  
[anazanin@estudante.ufscar.br](mailto:anazanin@estudante.ufscar.br)

**Julia de Almeida Rodrigues**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Estudante de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail:  
[julia.rodrigues@estudante.ufscar.br](mailto:julia.rodrigues@estudante.ufscar.br)

**Paloma Blanca Marchezini Cardozo**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Estudante de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail:  
[paloma.cardozo@estudante.ufscar.br](mailto:paloma.cardozo@estudante.ufscar.br)

**Polyane Gabrielle de Freitas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestrado em Educação Especial (UFSCar). Graduada em  
Licenciatura em Educação Especial (UFSCar). Atualmente Bolsista de Doutorado CNPq - Dedicção  
exclusiva (2021). Ex-bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) e da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo de Estudos  
e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). E-mail: [polyane-  
freitas@hotmail.com](mailto:polyane-freitas@hotmail.com)

**Marcia Duarte Galvani**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
Graduada em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental (1999), pela Universidade Federal  
de Santa Maria-RS (UFSM). Especialista em Educação Especial pela mesma Universidade (1999). Mestre  
(2003) e Doutora (2008) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,  
Campus de Araraquara-SP (UNESP). Atualmente, é professora Associada 2 do Departamento de Psicologia  
da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da  
Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). E-mail: [marciaduarte@ufscar.br](mailto:marciaduarte@ufscar.br)

**Resumo:** O presente estudo teve como tema central a problemática da relação paterna com crianças com síndrome de Down, demonstrando os sentimentos aflorados desde o diagnóstico até as fases seguintes. Assim, teve-se como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura, a produção de artigos na literatura nacional sobre a relação paterna no desenvolvimento das crianças com T21, nos anos de 2010 a

2021. O método utilizado foi a revisão bibliográfica da literatura a respeito do tema “relação paterna no desenvolvimento de crianças com Trissomia 21”. O levantamento dos estudos foi realizado nas bases de dados Scielo e o Portal de Periódicos CAPES, utilizando como descritores: relação paterna e síndrome de Down; paternidade e síndrome de Down; envolvimento paterno e síndrome de Down; pais e síndrome de Down; relação paterna e trissomia 21; paternidade e trissomia 21; envolvimento paterno e trissomia 21; pais e trissomia 21. Dos estudos encontrados, foram selecionados quatro (n=4) referentes ao tema. A análise do material foi realizada de forma qualitativa, organizados em: descrição dos estudos e discussão dos dados. Concluiu-se que apesar de existirem estudos sobre o tema da referente pesquisa, essa quantidade ainda é escassa.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down, Relação paterna, Desenvolvimento, Trissomia 21, Pais.

## INTRODUÇÃO

A síndrome de Down, também conhecida por Trissomia 21 - T21 foi reconhecida por John Langdon Down em 1862 e em 1959 Jerome Lejeune e colaboradores descobriram a existência de um cromossomo extra, sendo assim considerada uma síndrome genética (ABELLAN, 2017). A pessoa sem síndrome de Down apresenta 46 cromossomos que estão divididos em pares, e a pessoa com a síndrome apresenta 47 cromossomos, havendo uma terceira cópia do cromossomo 21, sendo conhecida também por trissomia do 21 (CORRETTGER et al., 2011).

Apesar das características existentes, é importante que as pessoas com síndrome de Down sejam vistas como capazes de alcançar um desenvolvimento satisfatório como qualquer outra pessoa (MUNIZ, 2008).

Segundo Goiten e Cia (2011) a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que é o primeiro ambiente de socialização em que ela está inserida e o principal em que ela irá crescer e adquirir valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que levará ao longo de sua vida. O ambiente familiar constitui o primeiro universo de socialização da criança, e é o que sofre as mais profundas transformações quando do nascimento de uma criança com deficiência intelectual, não só em termos de reações e sentimentos de seus membros, como também de estrutura e funcionamento da família (SILVA; DESSEN, 2001).

O nascimento de uma criança com deficiência torna-se um evento traumático e desestruturador para os pais (BRITO; DESSEN, 1999). A família passa por um longo processo

de aceitação da criança com deficiência intelectual desde o momento do diagnóstico e que os sentimentos se assemelham à fase do luto, que vão desde choque, negação, raiva, revolta e rejeição, até a construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança (SILVA; DESSEN, 2001).

Com o passar dos anos, estudos foram sendo agregados no meio científico sobre as problemáticas encontradas no cotidiano de pessoas com síndrome de Down, relacionadas ao seu aprendizado, assim como suas relações pessoais e de forma específica da relação mais próxima, sendo ela a familiar.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é analisar, por meio de uma revisão de literatura, a produção de artigos na literatura nacional sobre a relação paterna no desenvolvimento das crianças com T21, nos anos de 2010 a 2021.

## MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica da literatura, com base em Gil (2010). Foi realizada uma busca pelos estudos em duas bases de dados: Scielo e Portal de Periódicos CAPES. Foram encontrados 141 estudos no total, porém apenas quatro artigos referentes ao tema “A Relação Paterna no Desenvolvimento de Crianças com Trissomia 21” foram selecionados, dado um período de onze anos (2010 a 2021).

Como critério de seleção, os artigos deveriam: ser artigos publicados no período de 2010 a 2021; estar em língua portuguesa; estar em consonância com a temática relação paterna e síndrome de Down. Os critérios de exclusão foram: ser estudos de outra natureza, ou seja, não ser um artigo; não compreender o período de 2010 a 2021; não estar em língua portuguesa; não estar em consonância com a temática.

A análise dos dados foi feita de maneira qualitativa por meio de tabelas, cujos conteúdos irão abarcar: local onde foram publicados os estudos, ano de publicação, objetivo da pesquisa, local de desenvolvimento da pesquisa, instrumentos, procedimento de coleta de dados, procedimento de análise dos dados e principais resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca realizada nas bases de dados foram selecionados quatro estudos relacionados à temática. No Quadro 4 são apresentados os artigos: ano, título e autores.

**Quadro 1.** Estudos da busca realizada no período de 2010 a 2021 sobre a relação paterna e síndrome de Down.

Ano	Título	Autor
2010	A experiência da paternidade e o envolvimento paterno no contexto da Síndrome de down	Camila Guedes Henn; Cesar Augusto Piccinini
2012	Ensinando o pai a brincar com seu bebe com síndrome de Down	Nancy Capretz Batista da Silva; Ana Lúcia Rossito Aiello
2019	Repercussões do Diagnóstico de síndrome de Down na Perspectiva Paterna	Marilise Ferreira; Caroline Rubin Rossato Pereira; Luciane Najjar Smeha Patrícia Paraboni; Andréia Sorensen Weber
2021	Reações da notícia do diagnóstico da síndrome de Down na percepção paterna	Bruna Bianchi; Cariza de Cássia Spinazola; Márcia Duarte Galvani

**Fonte:** elaboração das autoras.

Henn e Piccinini (2010) realizaram um estudo com o intuito de investigar o envolvimento paterno e a experiência da paternidade no contexto da síndrome de Down. Trata-se de uma pesquisa com delineamento de estudo de caso coletivo, na qual os participantes foram seis pais com idades entre 26 e 46 anos de crianças com síndrome de Down que tinham entre nove meses e três anos e três meses. Os pais responderam à uma entrevista contendo questões sobre o envolvimento paterno no contexto da síndrome de Down e os resultados demonstraram que mesmo os pais tendo sentimentos conflituosos acerca do diagnóstico de seus filhos, eles mostraram-se ativos nos cuidados e atividades relacionados ao bebê. Apesar do atraso que a SD causa na criança, os pais tinham um relacionamento positivo com seus filhos e as expectativas sobre o futuro deles eram altas e esperançosas. Por outro lado, o estudo revelou que o impacto do diagnóstico sobre as mães é maior e muito das reações dos pais esteve permeada pelo modo como suas esposas reagiram. Essa diferença de impacto pode estar associada a questões culturais, visto que, muitas vezes é esperado pela sociedade que o homem seja o esteio da família, sendo capaz de suportar as situações difíceis sem ficar tão abalado. O contato com o filho também motivou os pais a entenderem melhor a síndrome de Down e o resultado foi uma percepção diferente e mais respeitosa com as deficiências em geral.

O estudo de Da Silva (2012) teve como objetivo avaliar se uma intervenção direcionada ao pai altera seus padrões de interações diárias com seu bebê com síndrome de Down em situações de brincadeira. Os participantes foram cinco famílias de bebês com síndrome de Down que residiam em duas cidades do interior de São Paulo. Para a coleta dos dados, os pais foram submetidos à filmagens com o bebê em situação de brincadeira e em seguida, era fornecido o feedback sobre as filmagens para então realizar a intervenção, que consistia em treinar o pai para ensinar novos comportamentos no repertório do filho. Assim, os resultados indicaram que houve um aumento na frequência de comportamentos positivos dos pais, sendo observado tal mudança mais nos pais do que nas mães, uma vez que as mães já apresentavam comportamentos positivos nas interações com os bebês. Também observou-se que os bebês vocalizaram mais com os pais.

O estudo realizado por Ferreira et al. (2019) buscou conhecer como os pais lidaram com a notícia do diagnóstico de síndrome de Down na época do nascimento do filho e, posteriormente, em sua fase adulta. No devido estudo, foram abordados o aspecto de vivência entre pai-criança com trissomia 21 e sua evolução até a vida adulta. Foram utilizados questionários com dados sociodemográficos da família, além de uma entrevista na modalidade semiestruturada com perguntas abertas e fechadas. Para tanto, foi feita uma entrevista com quatro pais, com idades entre 52 e 73 anos, de filhos adultos, entre 27 e 37 anos, com síndrome de Down, que residiam com os mesmos. Com base nas respostas obtidas, concluiu-se que a falta de informação sobre a T21 e o modo como a notícia foi dada a eles no momento do diagnóstico fizeram com que os pais apresentassem um sentimento de perda do filho ideal e a necessidade de entender e olhar para uma nova criança, lidando com um misto de sentimentos. Além disso, no decorrer do crescimento das crianças, os pais investiram na relação pai-filho e buscaram entender as poucas informações sobre a síndrome na época, usando-as para um melhor convívio e adaptação da família para com a criança e vice-versa.

Bianchi, Spinazola e Galvani (2021) realizam um estudo, cujo objetivo era descrever e analisar as reações dos pais de crianças com síndrome de Down, e os apoios recebidos para o cuidado das crianças. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica da literatura, seguindo a abordagem mista (quali-quantitativa) de cunho descritivo. Participaram da

entrevista, dez pais de crianças com diagnóstico com síndrome de Down na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, casados, e na faixa etária dos 39 anos. O estudo ocorreu em uma cidade do interior do estado de São Paulo, por meio do Instituto de convivência de pessoas com síndrome de Down. Os pais apontam como problemática, o modo como receberam a notícia dos médicos, alegando que poderiam ser mais sutis. Ainda, apontam que após o nascimento, tiveram apoio financeiro e pessoal. Observou-se que os pais passaram a ter mais conhecimento sobre a deficiência, após o nascimento dos filhos, porém que a rotina familiar é modificada para adequar os cuidados necessários que são exigidos por uma criança com deficiência.

Observa-se que a quantidade de estudos sobre a temática da presente pesquisa são escassos e, quando encontrados, não se referem apenas à vivência do pai com a criança, mas abrangem o momento da mãe com o(a) filho(a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo permite verificar que, nos últimos onze anos poucas foram as pesquisas que contemplaram a temática relação paterna e o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down.

Nos estudos de Henn e Piccinini (2010) e Da Silva e Aiello (2012) foi possível perceber que, apesar do diagnóstico e das reações e sentimentos ao recebê-lo, os pais se envolvem nas atividades diárias de seus filhos, como alimentação, médicos e cuidados básicos. Desse modo, o envolvimento do pai com seus filhos é aprofundado, enriquecendo o conteúdo das pesquisas.

Na outra metade dos artigos, ou seja, de Ferreira et al. (2019) e Bianchi, Spinazola e Galvani (2021) o conteúdo abordado são as reações do pai ao receber o diagnóstico de seus filhos e como foi para ele a busca de informações sobre a síndrome de Down, além disso alega-se que ao longo do crescimento do filho, o diagnóstico deixa de ser protagonista pois o vínculo pai-filho se consolida. Apesar disso, constatou-se a importância de mais estudos a serem feitos sobre o tema, uma vez que os artigos não o abordam a fundo.

É possível observar que a presença paterna é de extrema importância para o

desenvolvimento das crianças com T21, assim como demonstrar quais foram as dificuldades enfrentadas desde o diagnóstico, suas frustrações, sentimento de perda e como esses futuramente poderiam ser transformados em sentimento de luta e superação, auxiliando de forma ativa na inclusão da criança na sociedade. Os responsáveis de modo geral, passaram por transformações surpreendentes e intensas com o diagnóstico de seus filhos e entenderam que procurar apoios é essencial para todos.

## REFERÊNCIAS

- ABELLAN, D. M. Cardiopatias congênitas. In: MUSTACCHI, Z.; SALMONA, P.; MUSTACCHI, R. **Trissomia 21 (síndrome de Down): nutrição, educação e saúde**. São Paulo: Memnon, 2017, p. 117-125.
- BRITO, A. M. W.; Dessen, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.
- CORRETTGER, J. M.; JAUME, C.; TRIAS, K. **Síndrome de Down A-Z: um guia para pais e profissionais**. Campinas, Saberes Editora, 2011.
- FERREIRA, M. et al. Repercussões do diagnóstico de síndrome de Down na perspectiva paterna. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-14, 2019.
- GALVANI, M. D.; SPINAZOLA, C. C.; BIANCHI, B. Reações da notícia do diagnóstico da síndrome de Down na percepção paterna. **Revista Educação Especial**, v.34, p. 1-23, 2021.
- GOITEN, P. C. e CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n.1, p. 43-51, janeiro/junho, 2011.
- HENN, C. G.; PICCININI, C. A. A experiência da paternidade e o envolvimento paterno no contexto da síndrome de Down. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 623-631, out-dez 2010.
- MUNIZ, H. S. **O educando com síndrome de Down: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular**. Natal, 2008. 127 f.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, maio/ago, 2001.
- SILVA, N. C. B.; AIELLO, A. L. R. Ensinando o pai a brincar com seu bebê com síndrome de Down. **Educar em revista**, v.43, p. 1-16, março, 2012.

## Eixo 7: Família no contexto da inclusão escolar Relato de experiência

### Um relato de experiência sobre a importância da família durante o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais

**Maria Aparecida Barbosa de Sousa**

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
Bióloga - Universidade Regional do Cariri- Urca (2022). E-mail: [amarasousa41@gmail.com](mailto:amarasousa41@gmail.com)

**Resumo:** Este relato de experiência aborda a vivência de uma acadêmica do curso de ciências biológicas da Universidade Regional do Cariri durante seu momento de sala de aula proporcionada durante o período de estágio supervisionado, o qual teve a presença de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. Durante esse momento foi possível observar a educação especial é muito desafiadora, se por um lado incluir todos é necessário a presença de vários fatores, e nem sempre a escola está preparada para a chegada de um aluno com necessidades especiais, por outro lado observamos a falta de participação dos pais da vida escolar dos seus filhos. Nesse sentido, este relato, busca descrever sobre a falta de acompanhamento dos familiares na escola. Deste modo, pôde-se observar que o acompanhamento dos pais na escola onde seu filho estuda é fundamental para o desenvolvimento do mesmo, através dos pais, professores e escola em geral as intervenções voltadas ao aluno com necessidades especiais são realizadas. Por isso, os pais devem analisar e refletir sobre sua assiduidade neste ambiente, pois sabemos que sua presença é muito importante para uma educação de qualidade. Diante do exposto, fica evidente que o processo de educação voltada aos alunos com necessidades especiais é muito desafiador, principalmente pela falta de informação e dos pais, por não participar dos assuntos escolares dos seus filhos.

**Palavras-chave:** Família, Ambiente escolar, Alunos com necessidades especiais.

## INTRODUÇÃO

O ambiente escolar há muito tempo vem sofrendo grandes transformações e adaptações a fim de acolher e incluir todos os alunos neste ambiente. No entanto sabemos que para a inclusão destes estudantes vários fatores são necessários para que aconteça com êxito esse processo. Deste modo, percebe-se que o processo de inclusão depende de vários elementos, mas principalmente da presença dos pais na vida escolar dos seus filhos (SILVA; VARANI, 2009).

Além disso, também é relevante a presença dos demais alunos, professores, direção e gestão escolar, e dos demais profissionais que trabalham nas instituições de ensino na

busca por uma educação acessível, inclusiva e acolhedora voltada aos alunos com necessidades especiais (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

Nesta perspectiva, as questões suscitadas fazem parte do levantamento bibliográfico e vivências no ambiente escolar, deste modo, o presente trabalho teve como objetivo geral descrever a importância do acompanhamento da família no ambiente escolar dos alunos com necessidades especiais.

Diante o exposto, o presente trabalho se justifica pela observação durante o período de estágio sobre a evasão dos pais nas reuniões escolares dos seus filhos, uma vez que, nem todos os pais mostram interesse em frequentar a escola e participar das reuniões.

Diante disso, o presente relato busca demonstrar o quanto a presença dos pais é importante durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais, além de ser um ponto crucial para o desenvolvimento deste educando, além de contribuir na inclusão desses alunos no ambiente educativo. Além dos pais auxiliarem no desenvolvimento social dos seus filhos, esses ainda contribuem ensinando aos seus filhos os valores éticos e morais para que eles possam conviver em um ambiente harmônico, inclusivo e saudável.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação especial é muito desafiadora, se por um lado incluir todos é necessário a presença de vários fatores, e nem sempre a escola está preparada para a chegada de um aluno com necessidades especiais, por outro lado observamos a falta de participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Nesse sentido, este relato, busca descrever a experiência que se deu durante o estágio sobre a falta do acompanhamento dos familiares na escola. Deste modo, pôde-se observar que o acompanhamento dos pais na escola onde seu filho estuda é fundamental para o desenvolvimento do mesmo, através dos pais, professores e escola em geral as intervenções voltadas ao aluno com necessidades especiais são realizadas. Por isso, os pais devem analisar e refletir sobre sua assiduidade neste ambiente, pois sabemos que sua presença é muito importante para uma educação de qualidade.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência busca relatar sobre as vivências realizadas por uma graduanda durante o seu período em sala de aula durante o seu estágio, o qual contou com a presença de alunos com necessidades especiais neste ambiente escolar.

O estágio proporcionou vivenciar uma grande experiência, que foi trabalhar e ter o contato pela primeira vez com alunos com necessidades especiais, foi uma experiência única e de muito conhecimento. Além de ter sido muito relevante para minha formação acadêmica.

Durante esse período de estágio supervisionado, em especial na regência, observamos a falta de acompanhamento dos pais na vida dos seus filhos, e diante disso, percebemos que a família é fundamental na vida dos estudantes com necessidades especiais, os pais por sua vez, deve conhecer seu filho, suas limitações, características e sua aprendizagem escolar. Um bom relacionamento entre pais, filhos e escola ajuda na formação dos educandos, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo deste aluno, criando novos meios de comunicação e métodos educativos para auxiliar na formação desse sujeito.

No entanto, percebeu-se que nem todos os alunos recebem o apoio e presença dos seus familiares no ambiente escolar, uma vez que, notamos a ausência dos pais neste ambiente. Nesse contexto fica claro que a boa relação entre família e escola contribui bastante para a construção de um ambiente voltado à diferença, acolhedor e de qualidade. Além disso, essa junção auxilia o discente para que ele possa superar com mais rapidez suas necessidades, além de colaborar minimizando as dificuldades presente no cotidiano escolar.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, fica evidente que o processo de educação voltada aos alunos com necessidades especiais é muito desafiador, principalmente pela falta de informação e dos pais, por não participar dos assuntos escolares dos seus filhos.

Mesmo sabendo que os alunos passam a maior parte do seu tempo com sua família, fica claro que nem sempre os pais conhecem os seus filhos e nem participam da vida escolar



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



deles. Nesse sentido, a finalidade deste relato é mostrar o quão é valioso a presença e acompanhamento dos familiares na escola em que seu filho estuda. Principalmente no que tange ao desenvolvimento durante o processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

## REFERÊNCIAS

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil – resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, D.C.; VARANI, A. **A relação família e escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, 2009, Braga. Actas do Congresso Internacional de Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Moinho, 2009. p.1714-1728.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 318 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>*

## Eixo 7: Família no contexto da inclusão escolar Relato de experiência

### O desafio de ter um filho com autismo / TOD: Relato de experiência

**Amaya de Oliveira Santos**

PROFEPT - IFPI

Mestranda do PROFEPT - IFPI, professora de disciplinas pedagógicas/Libras do IFPI Campus de São Raimundo Nonato, com formação em Pedagogia e Letras Libras. E-mail: [amayaoliveira@ifpi.edu.br](mailto:amayaoliveira@ifpi.edu.br)

**Jalva Lilia Rabelo de Sousa**

PROFEPT – IFPI

Possui graduação em Administração pela Faculdade AIEC (2009), graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Luterana do Brasil (1995), mestrado em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (2006) e doutorado em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (2017). É docente do mestrado PROFEPT (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) na linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). E-mail: [jalva@ifpi.edu.br](mailto:jalva@ifpi.edu.br)

**Resumo:** O transtorno do espectro autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento pode estar associado com algumas comorbidades, dentre elas, o transtorno opositor desafiador (TOD). Este trabalho se refere a um relato de experiência em que uma mãe descreve os desafios e dificuldades em ter um filho com autismo nível 1, tendo como comorbidade o Transtorno Opositor Desafiador. Tem como objetivos descrever o processo do diagnóstico, as dificuldades no cotidiano, a sua inclusão escolar; discutir sobre o TOD e o impacto que causa na estrutura familiar e na própria criança e ampliar as discussões sobre comorbidade e autismo. O relato de experiência será dividido em diferentes fases iniciando com o processo do diagnóstico, a dificuldade no manejo comportamental do TOD.

**Palavras-chave:** Autismo, Transtorno Opositor Desafiador, Inclusão Escolar.

## INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com o transtorno do espectro do autismo é muito discutida nos contextos escolar, social, mercado de trabalho, saúde e assistência social. No entanto, percebe-se a necessidade de ampliar a discussão para o contexto familiar, para o cuidador, para os pais e/ou responsáveis e principalmente para a figura materna, por ser a pessoa que desde a sua concepção já cria toda uma expectativa em relação ao filho e que diante desse diagnóstico, a mãe passa por grandes desafios e dificuldades no acompanhamento, na busca por informações e orientações, na busca por profissionais e terapias causando um desgaste

físico e mental.

O autismo segundo o DSM-IV (2002), é um transtorno que apresenta características como prejuízo em relação a interação social, problemas na comunicação, apresentando comportamentos com interesses específicos e padrões estereotipados e repetitivos. Para Corrêa et al (2016) cerca de 20% dos indivíduos com transtorno do espectro do autismo apresentam comorbidades, sendo que a maioria se refere a síndromes genéticas.

Uma comorbidade refere a associação entre condições que ocorrem no mesmo indivíduo simultaneamente, tendo mais de um diagnóstico que pode causar os transtornos mais graves. Para Brites e Brites (2019), há uma variedade de comorbidades associadas ao autismo, referem que cerca de 85% apresentam duas a cinco comorbidades que podem acompanhar o TEA: transtornos de ansiedade, esquizofrenia, transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH ou TDA), transtornos alimentares (restrição e seletividade alimentar), transtorno opositor desafiador (TOD), transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtornos de personalidade (antissocial, borderline), deficiência intelectual, transtornos do sono, transtornos de aprendizagem, entre outros.

Dentre essas comorbidades que acometem o Transtorno do Espectro do Autismo, o Transtorno opositor desafiador é caracterizado por grande agressividade, desafiando figuras de autoridades, tendência vingativa e baixa tolerância diante frustrações e comportamentos opostos. (BRITES E BRITES, 2019).

O diagnóstico de uma deficiência, pode causar a família, angústias, sentimento de culpa, não aceitação dentre outros sentimentos e incertezas, e pode se intensificar quando apresenta alguma comorbidade. O TOD, por ser um transtorno muito agressivo, pouco conhecido e discutido, as famílias se sentem sem apoio e muitos fragilizados por diversas críticas e julgamentos em relação ao comportamento do filho.

Neste contexto, é preciso ampliar as discussões sobre o autismo nível 1 e principalmente sobre TOD, que é pouco conhecido e carece de pesquisas relacionadas a essa temática, e esse relato de experiência vem como forma de auxiliar as famílias e profissionais, e com a finalidade de contribuir com a reflexão sobre a família no contexto do autismo e do TOD como comorbidade. Neste trabalho farei um relato de minha experiência como professora que atua na área da educação especial e inclusiva desde o ano de 2002, e como

mãe que recebeu o diagnóstico do filho aos 6 anos no ano de 2017.

Este relato de experiência tem como objetivos: descrever o processo do diagnóstico, as dificuldades no cotidiano, a sua inclusão escolar e social; discutir sobre o TOD, o impacto que causa na estrutura familiar e na própria criança e ampliar as discussões sobre comorbidade e autismo. O relato de experiência será dividido em diferentes fases iniciando com o processo do diagnóstico, a dificuldade no manejo comportamental do TOD.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste relato de experiência, venho abordar as dificuldades no processo de diagnóstico do autismo nível 1, que por não apresentar atraso no desenvolvimento motor e na linguagem, torna mais difícil de ser identificado. Em relação ao meu filho (11 anos), teve um desenvolvimento bem precoce, falou cedo, com 1 ano já formava frases, caminhou com 11 meses, e mesmo com a experiência que tenho sobre o autismo, não foi possível perceber as características do espectro, só recebendo o diagnóstico aos 9 anos. As primeiras características que apareceram foram as relacionadas ao TOD, que por ter uma manifestação mais agressiva, aos 6 anos já recebeu o diagnóstico. Portanto, vou relatar minha experiência desde o processo do diagnóstico de meu filho, as dificuldades no dia a dia de lidar com o transtorno opositor e o peso do autismo nível 1, considerado por muitos erroneamente como leve.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para iniciar com relato de experiência como mãe de autista com TOD, antes irei relatar um pouco de minha trajetória profissional. Comecei a estudar na área de educação especial, quando cursei a disciplina de fundamentos da educação especial em minha primeira graduação em Normal Superior, em 2002. Após essa disciplina, intensifiquei os estudos e formações na área com especialização na área: Libras, educação especial e Inclusiva, em Atendimento Educacional Especializado – AEE e graduação em Letras Libras, dentre vários cursos, minicursos, palestras, como ouvinte e como ministrante. Dentre as palestras,

destacarei a primeira grande palestra que fiz para um público de educadores em uma edição do Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tinha um público que envolvia 52 municípios convidados, com o tema sobre Autismo. Atuava também na área de psicopedagogia, e sempre ensinava sobre os transtornos e dificuldades de aprendizagem, dentre elas, abordava o Transtorno Opositor Desafiador.

Tive uma gravidez, tranquila, mas com algumas intercorrências, o meu filho teve um bom desenvolvimento muitas vezes precoce para sua idade, caminhou com 11 meses, e com 1 ano de idade já falava frases, conhecia algumas letras como as iniciais de seu nome, e das pessoas de sua família, sempre foi muito inteligente. No início de sua escolarização teve muita dificuldade em se adaptar, e sempre chorava quando ia pra escola e para permanecer nela.

Aprendeu a ler rapidamente, mas sempre teve resistência e dificuldade para escrever, demorou muito para definir sua lateralidade, ora escrevia com a mão esquerda, ora com a direita, até definir, que é destro. Melhorou sua escrita quando mudamos de escola. Mantinha uma boa relação com os colegas de sala de aula, mas continuava com resistência para fazer as atividades escolares tanto na escola como em casa. Por volta dos 6 anos, apresentava muita irritação, intolerância a frustrações, não sabia controlar a raiva em momentos que ele recebia uma negação, ou diante a situações simples, como um balão estocar, uma bolinha se perder, já era motivo para uma grande raiva e frustração. Além dessa intolerância, tinha também uma tendência vingativa e nunca assumia seus erros, sempre culpando outra pessoa pelos seus erros, outra característica muito marcante era ser opositor, era do contra de tudo, como por exemplo, quando dizia: “o dia estava lindo”, ele dizia “não está é feio”. “O sol está muito quente”, “não está frio”, sempre dizia o contrário, tinha também uma resistência a mudança de rotina, seletividade alimentar.

Com a minha experiência também na área das dificuldades de aprendizagem, percebia que essas características se encaixavam no TOD, e assim ao levar a uma neuropediatra e após fazer vários exames, esse foi o primeiro diagnóstico. Teixeira (2016), refere que o TOD é uma condição comportamental que apresenta um padrão de comportamento hostis, desafiadores e desobedientes muito negativistas, que desafia principalmente figuras de autoridades. Podem apresentar também perda frequente da paciência, discussões com pessoas adultas, perturbações e implicância com outras pessoas, ressentida e vingativa e

sempre se mostra enraivecida.

A resistência na escrita e as dificuldades na escola continuavam e as características do TOD ficando mais frequentes, nos dois ambientes, escola e em casa. Uma característica muito forte foi ficando bem evidente, uma fixação muito grande de falar no seu siamês, o Ben10, tudo era culpa do Ben e em todo contexto que conversava com ele o gato estava no diálogo. As consultas na neuropediatra eram frequentes, para adaptação às medicações e continuidade do diagnóstico, fazia também acompanhamento terapêutico, com psicopedagoga, fonoaudiólogo (porque tinha uma dislalia trocava o R pelo L). Pela agressividade do transtorno opositor, eu não percebia os traços do autismo, apesar de já ter pensado nessa hipótese.

Em minhas várias leituras sempre encontrava o TOD como uma comorbidade, e assim, eu continuava observando, no entanto, por ser muito forte e agressivo esse transtorno, eu não conseguia perceber as várias características do autismo, até que em uma consulta, relatei a médica que meu filho só falava no gato Ben10, e lembro que eu disse que era um desvio de contexto, uma fuga de ideias, quando a médica me disse, isso é um Hiperfoco, e assim, veio automaticamente em minha mente: Hiperfoco = Autismo, é autista?! Então, várias perguntas sobre as características autistas me foram feitas, ficando as estereotípias sem confirmar, porque até então não percebia nenhuma. Assim, ao diagnóstico foi acrescentado além do TOD, traços autísticos e Dislexia.

Com o início da pandemia pela COVID-19, rotina quebrada, aulas e terapias suspensas, muito tempo dentro de casa sem sair pra lugar nenhum, aumentaram as crises de frustrações, raiva e comecei a perceber balançando as mãos em algumas situações, as estereotípias que faltava pra fechar o diagnóstico aparecerem, ou agora foram percebidas. E assim, fizemos mais uma consulta, na ocasião, meu filho vestiu uma camiseta sobre autismo (uma coincidência) que ele tem dos eventos que participo como professora e ativista da área, e neste dia, teve o diagnóstico de Autista (nível 1), segundo a médica os traços autísticos leve, aos 9 anos de idade.

O diagnóstico de Autismo, não veio como um impacto, como ocorre em muitas famílias, agora sei o que meu filho tem e sei o que precisa ser feito, quais os profissionais e terapias a serem realizadas, é importante conhecermos para ajudar. Acrescento que o Autismo, no caso

de meu filho, nível 1, também apresenta dificuldades, dentre essas, na interação social, no entanto, nosso grande desafio é lidar com o Transtorno Opositor Desafiador, esse sim, acho muito difícil e complicado de lidar. Por ser mais agressivo e mais visível dificultou que eu percebesse os traços autísticos, hoje depois do diagnóstico tenho uma percepção melhor ao analisar todo o histórico dele.

Dentre as características que o TOD tem, uma que deixa muito impressionada, que é comum o que eles falam, em momentos de crises (ou não), em conversas com outras mães e vendo depoimentos em redes sociais, é perceptível manifestações na fala serem iguais, por exemplo, dizem: eu odeio você, é a pior mãe do mundo, não quero mais essa família, vou me vingar, além de xingamentos. Ao ouvir isso, no início, me abalava, mas que é só decorrência do TOD. Sobre o impacto de ter um filho com TOD, Brites e Brites (2019), refere que: é fato que ter um filho com TOD não é fácil. É um desafio diário e é difícil mensurar os impactos gerados na vida familiar, seja entre os pais, seja entre os irmãos, seja entre os demais membros da família”.

Para Buscaglia (2002), a percepção que a família tem da deficiência que irá determinar o choque, como irá reagir diante do diagnóstico e quais os sentimentos vão manifestar. Segundo o autor, geralmente, a deficiência irá trazer sentimentos de confusão, culpa, não aceitação, frustrações, choro e desconforto e acrescenta que é normal ter receio do desconhecido.

## CONCLUSÃO

Relatar uma experiência como mãe atípica vem como uma forma de ampliar as pesquisas e discussões e contribuir para que sejamos mais compreendidas e apoiadas, diante das dificuldades e desafios de ter um filho com autismo, e principalmente quando apresenta como comorbidade o transtorno opositor desafiador. Uma situação que sempre ocorre, é o julgamento de nós mães sermos culpadas, por não conhecerem o transtorno, e por acharem que são crianças mal-educadas, porque xingam muito, brigam com os colegas, não obedecem e nem querem seguir as regras. E por eu ser da área da inclusão, as críticas e julgamentos são maiores também.

Ressalto a importância das mães e/ou responsáveis terem apoio psicológico, familiar

e até mesmo psiquiátrico, podendo ser criado grupos e redes de apoio para trocas e relatos de experiências, como também, ampla divulgação do transtorno, para que mais famílias possam compreender, identificar e fazer o acompanhamento necessário e evitar que evolua para um transtorno grave como o de conduta.

## REFERÊNCIAS

BRITES, L.; BRITES, C. **Crianças desafiadoras: aprenda como identificar, tratar e contribuir de maneira positiva com crianças que têm Transtorno Opositivo-Desafiador**. 2.ed. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento**. 4a ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CORRÊA, Garcia, Aline Helen; Martins Viveiros, Milena; Schwartzman, José Salomão; Brunoni, Décio **Transtornos do espectro do autismo: avaliação e comorbidades em alunos de Barueri**, São Paulo Psicologia: Teoria e Prática, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 166-177. Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil. disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193846361013>, acessado dia 18 de agosto de 2022.

Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-IV-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho da Casa: manual para pais de crianças opositoras, desafiadoras e desobediente**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

**Eixo 8: Equipe multiprofissional: rede de apoio**  
Resumo expandido

## A construção da identidade profissional dos tradutores intérpretes de LIBRAS: filantropo ou profissional?

**Daiane Bispo Gonçalves**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ  
Mestranda em Letras na área de Discurso e Representação Social pela Universidade Federal de São João del Rei (2021). Graduada em Bacharel em Letras Libras pela UFSC (2020). É Tradutora Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras da Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ. Possui certificação de Proficiência em Libras pela UFSC/MEC e CAS- MG. Atua como professora e Tradutora Intérprete de Libras-Português – TILSP há mais de 22 anos. Tem experiência como TILSP no Ensino Médio, Ensino Superior, empresas, igrejas, palestras, televisão, cursos, debates políticos, teatro, shows, museus, lives, área da saúde e justiça, dentre outras. E-mail: [daianebispo@gmail.com](mailto:daianebispo@gmail.com)

**Rafael Silva Guilherme**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF  
Doutorando em Psicologia pela UFES (2019). Mestre em Psicologia pela PUC Minas (2017). Graduado em Letras Português pela UFLA (2021). Graduado em Serviço Social PUC Minas (2013). Graduado em Comunicação Assistiva Libras/BRAILLE- PUC Minas (2008). Docente efetivo da Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares. Professor de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Tradutor Intérprete certificado pela UFSC/MEC. Atua como formador de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais. E-mail: [rafaelsguilherme@gmail.com](mailto:rafaelsguilherme@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem como intuito discutir sobre a identidade do Tradutor Intérprete de Libras. Pretendemos apresentar o perfil deste profissional através do contexto histórico e do marco legal. O processo metodológico foi uma pesquisa qualitativa bibliográfica. Os resultados possibilitaram uma reflexão sobre o papel deste profissional no cenário brasileiro atual.

**Palavras-chave:** Tradutor Intérprete, Libras, Identidade profissional.

### INTRODUÇÃO

A pergunta norteadora desta pesquisa é “Quem é o tradutor intérprete de língua de sinais (TILS)”, hora por conta da origem de sua história passa por *filantropo* e hora assume o papel profissional, porém para tal é necessária essa legitimação através do político que aqui é simbolizado por leis e decretos. No dicionário encontramos para filantropia “amor e generosidade para com outros” (DICIONÁRIO PRIBERAN, 2021) a história começa carregada

pele fazer social (SCHUBERT,2012) também tenta procurar e relacionar o termo ao serviço do tradutor intérprete.

Ao realizar uma busca pelo significado, observaram-se múltiplos e multideterminados modos de significar o sujeito social e historicamente, encontros e desencontros entre o ser e o existir do intérprete, entre o “eterno aprendiz”, aos discursos de “corruptor” quando lhe falta formação, a qual se entende que pode permitir-lhe ser profissional de fato (SCHUBERT,2012, p 96).

O sujeito sente a necessidade de se separar do estigma do “bom samaritano” para se tornar profissional.

Portanto, esta pesquisa tem como intuito discutir sobre a identidade do Tradutor Intérprete de Libras. Será discutida de forma introdutória, um pouco acerca de “quem é o tradutor intérprete de língua de sinais” tendo como pano de fundo o início de sua história que se mistura com a “origem” e reconhecimento da língua de sinais.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho bibliográfico envolvendo materiais coletados através de livros, artigos científicos, dissertações e teses. A busca de dados foi realizada através Google Acadêmico e na Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Historicamente, o trabalho destes profissionais no Brasil iniciou-se de forma voluntária, religiosa e se constituindo da informalidade, por volta da década de 1980 (Lacerda e Gurgel, 2011). Na década de 1990, inicia-se a tentativa de dar uma formação específica aos TILS através da Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS). Posteriormente, foram surgindo outras estratégias e direções para a formação destes profissionais (LACERDA e GURGEL, 2011).

Ao pesquisar mais sobre a história do Tils o que mais se destaca é a presença quase massiva do Tils em espaços sociais e religiosos como podemos ver em Quadros (2002), Santos (2006) e Pimentel (2012), dentre outros fica uma reflexão acerca deste sujeito e um

questionamento muito pessoal: *profissão ou filantropia?* Como apresentado por (SCHUBERT, 2012) “antes ligado à assistência e filantropia, para o profissional capacitado para atuar nos mais diferentes espaços, níveis e modalidades de ensino. Entre o início do ofício até seu reconhecimento foi necessário saber separar o sujeito social e o profissional.

Na trajetória do TILS a construção de sua identidade profissional se mistura com a origem da própria língua de sinais, quando se inicia no meio religioso com cunho humanitário, assistencialista e voluntário. Com a ideia de levar a mensagem para aquele que “é menos” favorecido, uma vez que a maior limitação para a pessoa surda é a comunicação, o TILS aparece como agente facilitador na comunicação entre os surdos e a sociedade. A história se encarrega de nos mostrar como originariamente o Tils fica incumbido de carregar uma identidade social com cunho assistencialista “de maneira rudimentar e sem consciência profissional” (PIMENTEL, 2012, p.2)

A figura do intérprete da língua de sinais desponta na história, mesmo que em atividade de maneira rudimentar e sem uma consciência profissional, no meio religioso desde as primeiras intenções dos professores preceptores na Europa da Idade Média que, para além do ensino de língua(gem) e raciocínio lógico-matemático, buscavam aproximar os surdos da vida cristã e de Deus (PIMENTEL-SOUZA, 2012, p.2).

Um sujeito a serviço da comunidade, porque a priori o Tils não estava desempenhando a função de tradutor/intérprete com o intuito de prestação de serviço, com vínculo empregatício, e sim para prestar um auxílio, um facilitador da comunicação da pessoa surda, por exemplo: o surdo precisava ir ao médico, chamavam a pessoa ouvinte da comunidade que sabia língua de sinais para acompanhar esse surdo, e ao final da consulta o ouvinte não recebi por isso.

Com o passar dos anos, o perfil do TILS vai passando por mudanças, devido ao reconhecimento da profissão (marco legal), também porque os surdos passam a ter mais acesso, e a reivindicar o direito de acessibilidade comunicacional, logo, a profissão tradutor e intérprete de Libras ganha visibilidade, e com isso, valoração também.

Existe a identidade do TILS a serviço da comunidade e outra identidade que é a do TILS profissional, essas duas podem se misturar, uma não exclui a outra, mas a questão primordial é que existem os tradutores intérpretes que se tornaram TILS com o intuito de serem profissionais nisso, receberem pelos serviços prestados, e existem aqueles que foram

convidados a desenvolverem o papel de tradutores e intérpretes porque sabiam língua de sinais.

A identidade assume-se, assim, não como uma coisa, mas como um processo onde o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjativa) ou externa (objectiva) nas configurações identitárias que assumimos. (SANTOS, 2005 p. 127)

Torna-se importante haver uma separação da identidade social e profissional onde respectivamente temos a de serviço e após o deslocamento político surgia o profissional. Dessa forma será analisada a presença e reconhecimento do profissional (TILS) na sociedade com a tentativa de diferenciar o Profissional Tils e o Tils Profissional, uma sentença não anula a outra, porém a ordem enunciativa muda o significado, pensando a partir do marco legal, existe o sentimento de pertencimento e igualdade no grupo no que se refere ser profissional, porém não havia um reconhecimento político neste caso a chancela legal através da lei 12.319. Ao longo da história podemos perceber uma matiz na evolução da identidade do Tils que podem ser percebidas através do contexto em que se deu o início do ofício até seu reconhecimento como profissão.

Contexto apresentado a partir da análise crítica do discurso (ACD) através de (BLOMMAERT,2008) nos mostra uma “interseção entre sociedade (sujeito) e discurso que precisam ser tratadas como contexto” e (VAN DIJK,2016) utilizando-se de (SEARLE, 1969) “o contexto fornecem indicadores, tais como expressões dêiticas que se referem a tempo, lugar, participantes e ação da situação comunicativa”. Entendo que com o avanço político a área da inclusão e visibilidade da pessoa surda corrobora para conquistas futuras de toda comunidade surda. Sendo assim temos dois contextos, um de origem e outro pós transição (marco legal) como poderemos analisar em breve em um recorte a partir de alguns editais para contratação de Tils com atuação na educação básica.

O reconhecimento não basta por si só, mas precisa ser legitimado, porém como e o que dá essa legitimação? Em um mundo globalizado onde a formação é supervalorizada o “papel” tornou-se a essa forma de atestar a competência de quem o carrega e neste íterim deixo um questionamento a ser respondido “Então quem não tem o papel não pode ser visto ou reconhecido”? então tudo vivido antes do marco legal é anulado?

Com um olhar político a essa legitimação é chancelado através do decreto 5626/2006 e da lei 12.319/ 2010, porém com para o sujeito isso vai além mais uma vez do “papel” quem vai nos dizer. Para tanto é criado o curso de Letras Libras- Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Aqui apresento três resoluções que estabelecem os critérios para inscrição e classificação para atuar na rede de educação básica estadual, com recorte para o Tils, vamos nos atentar aos seguintes itens formação exigida e a sigla de designa o cargo

**Figura 01. Resolução- SEE N°2.680/2014**

**2.1 – CARGO – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – AEE – Intérprete de Libras**

REQUISITO INDISPENSÁVEL: ser ouvinte.

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO		
Habilitação Escolaridade e Formação Especializada	Comprovante	Símbolo de vencimento da designação
<p>1º</p> <p>Licenciatura Plena em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ou</p> <p>Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento acrescida de Tecnólogo em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ou</p> <p>Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento acrescida de pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS</p>	<p>Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar</p> <p>Certificado de pós-graduação</p>	PEBD1A

**Figura 02. Resolução -SEE N° 3118//2016**

**9. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – para atuar na função de TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS.**

O candidato deverá comprovar a formação especializada, seguida da habilitação e escolaridade previstas no QUADRO I deste Anexo.

**Observação:** para atuar no CAS na função de Tradutor e Intérprete de Libras o candidato deverá declarar, no ato da designação, que possui flexibilidade de horários, disponibilidade para viagens e apresentar resultado de avaliação satisfatória, nos termos da Resolução SEE n° 2.903, de 2016.

REQUISITO: ser ouvinte.

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO	
Formação Especializada	Comprovante
<p>1º</p> <p>- Bacharelado em Letras/Libras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais</p>	<p>- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar</p>

Como dito acima por Santos, C (2005) que a “identidade é como um processo de reconhecimento e valorização” nestas imagens ainda que com distância de 4 anos após reconhecimento da profissão percebe-se o *error* na forma de contratação, levando em

consideração a formação de um Tradutor intérprete seria o Bacharelado, em caráter crítico não faz sentido ter como critério 1º ser Licenciado retomando a atribuição feita por (QUADROS, 2014) este sujeito é capacitado para ensinar/lecionar. Outro fator que pode ser observado é a sigla que designa o cargo PEB- Professor de Educação Básica, que ajusta o cargo para o ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizo que o objetivo deste artigo não é ser panfletário, mas apontar as nuances entre o reconhecimento, legitimação e política, observando como se dá a identidade, como saber separar o social e profissional ou saber administrar uma identidade híbrida. Não há mais apenas um sujeito com uma formação “qualquer” para exercer a função de Tils, mas um profissional que se dedicou só para a isso, não desabonando a construção que foi feita por todos sejam licenciados ou bacharéis na área ou não.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 2002 (Acesso 05 de dez.2021)
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. 2005. (Acesso 05 de dez.2021)
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. (Acesso 05 de dez.2021)
- BLOMMAERT, J. **Contexto é/como crítica**. In: Signorini, Inês (Org.). Situar a língua(gem). São Paulo: Parábola, 2008.
- PIMENTEL-SOUZA, M. M. **TILS? Profissão Perigo? Louvável ou de Prestígio?: Reflexões sobre o ?Eu? Mediador e a Língua(gem) do Outro**. In: III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2012, Santa Catarina. III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2012.
- QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações: Sociedade E As Novas Modernidades**, 5(8). 2005. Obtido de <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>

SEE/MG- Resolução Nº 2.680 DE 18 DE SETEMBRO DE 2014 -**Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino**. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=13473-resolucao-see-n-2680-2014-republicada&task=download](https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=13473-resolucao-see-n-2680-2014-republicada&task=download). Acesso: 05 de dez de 2021

SEE/MG- RESOLUÇÃO SEE Nº 3.118, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2016. -**Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino**. Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/Incricaodesignacao/RESOLUO-SEE-N-3.118.pdf>. Acesso: Acesso 05 de dez de 2021

SCHUBERT, S. E. de M. Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de Língua de Sinais Brasileira. **Dissertação de Mestrado**. Curitiba: Universidade Tuiuti, 2012.

VAN DIJIK, T. A. **Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso**. 2016. Letrônica, s8-s29. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2016.s.2318>

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 332 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>*

**Eixo 8: Equipe multiprofissional: rede de apoio**  
**Relato de experiência**

## **Psicologia bilíngue: observações psicanalíticas sobre o uso da língua por sujeitos surdos**

***Klean Alex Fonseca de Carvalho***

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO  
Psicólogo clínico e consultor educacional em psicologia, Psicanalista, Tradutor e intérprete do Instituto Federal do Maranhão, Chefe do departamento da inclusão no IFMA, Coordenador do núcleo de atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) do Campus São Luís Centro Histórico.  
Mestrando em EPT pelo programa ProfEPT. E-mail: [klean.carvalho@gmail.com](mailto:klean.carvalho@gmail.com)

***Renata de Fatima Gonçalves***

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – IFSP  
Doutoranda em Educação (Unicamp), sob orientação da professora Mara Regina Lemes De Sordi, graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Desenvolveu pesquisa com foco na alfabetização de mulheres na EJA na perspectiva da Aprendizagem Dialógica. Especialista em Educação Inclusiva e Especial e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Dom Alberto. Atua como professora substituta do IFSP. E-mail: [renata.goncalves@ifspdeminas.edu.br](mailto:renata.goncalves@ifspdeminas.edu.br)

**Resumo:** Neste trabalho intenciona-se dialogar sobre as questões psicanalíticas mais recorrentes relacionadas à relação do Surdos com a Linguagem, qual a relação das suas interações com o mundo ouvinte e os sintomas apresentados e discutir como a psicanálise pode ser a mola propulsora de reparação e reformulação dos sintomas por meio da fala introduzindo a importância de uma psicanálise bilíngue que conheça as relações do Surdo com sua Língua, cultura e o Outro Ouvinte por meio da Libras. Além do mais essas observações podem ter muita utilidade no meio educacional tanto no campo linguístico como impacto direto no desempenho educacional do sujeito surdo.

**Palavras-chave:** Surdo, Libras, Psicanálise, Sintomas.

## **INTRODUÇÃO**

A clínica psicanalítica encontra cada vez mais diversidades, desde a histeria até os sintomas comumente conhecidos hoje. Houve muitas mudanças, as pessoas mudaram, o jeito de se comunicar mudou, novas formas de gozo foram encontradas e as antigas reformuladas. Por isso, a clínica encontra-se todos os dias sendo desafiada pelas novas demandas.

A pesquisa deriva também de uma necessidade latente do psicólogo pensar como

pesquisador e o primeiro passo para isso é ser cético (SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER; e ZECHMEISTER, 2012). Por isso acreditar que o surdo deve ir ao psicólogo acompanhado de um intérprete, deve ser questionado, problematizado e encarado com ceticismo. Será que é possível uma transferência psicanalítica acontecer com 2 pessoas de referência ali no momento da análise? O que um psicólogo deve saber sobre o surdo usuário nativo da língua de sinais antes de atendê-lo? Como deve ser a formação do psicólogo bilíngue?

Um outro motivo que contribuiu para que o pesquisador fizesse essas observações é a necessidade de publicações da psicologia referentes às peculiaridades da surdez, isso se deve a necessidade do pesquisador que faz atendimentos encontrar literaturas referentes aos seus casos clínicos, e que os achados ainda são muito incipientes, perto de uma infinidade de elementos a serem considerados em um atendimento ao surdo, pode-se citar a deficiência, as peculiaridades da surdez como deficiência e como identidade política.

Este estudo objetivou construir parâmetros para o melhor atendimento do sujeito surdo na clínica pelos pressupostos da inclusão e pelas observações feitas pela experiência do psicólogo bilíngue na condução de diversos atendimentos ao sujeito surdo, mapear os elementos culturais e de identidades do sujeito surdo que ajudem os psicólogos a fazer atendimentos e avaliações clínicas e institucionais mais inclusivas.

Chizzotti (2006) explica que a pesquisa em ciências sociais surge a partir da experiência de um ser humano frente a uma realidade, daí então ele começa a postular segundo os parâmetros que ele conhece, então querendo ou não, toda teoria ou hipótese está ideologicamente fundamentada em nossos conhecimentos prévios de determinadas teorias, os pressupostos epistemológicos. Desta forma, este trabalho se deu primeiramente através de um tipo de revisão bibliográfica, como chama Alvarenga (2012) revisão bibliográfica preliminar, onde foram consultados autores clássicos da Linguística como Saussure, Jakobson, autores referentes ao tema do estudo psicanalítico como Lacan, Freud e autores da linguística aplicada da língua de sinais como Quadros e Ferreira-brito, como apoio ao que já foi produzido deste tema.

Usa-se neste trabalho uma abordagem mais descritiva dos fenômenos que foram usados por Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012) como sendo uma pesquisa nomotética, muito comum em psicologia. Ou seja, nesta pesquisa se tentará usar abordagens

gerais, leis amplas, que poderão se aplicar a população estudada. Isto quer dizer que serão usadas as linhas gerais do pensamento psicanalítico sobre os elementos e então aplicar aos surdos usuários nativos da língua brasileira de sinais.

Outro método proposto por esses autores na pesquisa em psicologia que foi usado insistentemente no decorrer desta pesquisa tem a ver com o método da associação livre usado em psicanálise, Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012) chamaram de o método de observação naturalística em que o observador não tenta intervir durante a observação feita ao surdo para que ele possa fazer associação livre e usar elementos do inconsciente, então o psicólogo observador toma nota destes para sua pesquisa.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Far-se-á algumas observações sobre como o sujeito surdo se relaciona politicamente, educacionalmente, socialmente e em outros âmbitos com sua língua em um mundo ouvinte. Essas observações são feitas com o olhar da clínica psicanalítica pelo próprio autor do trabalho que é psicólogo e Professor de Libras. Observa-se que tanto os processos de educação, como os de socialização, ou outras áreas da vida são prejudicados pela imposição da cultura ouvinte, isso são problemáticas que a psicologia precisa definitivamente se envolver. A proposta bilíngue busca captar o direito linguístico dos surdos e isso se estende para além da de uma escola. Ora, se o surdo adquire a Língua de Sinais naturalmente, e para o surdo aprender uma língua oral deve ser sistematizado e não acontece de forma natural (QUADROS, 2008), então o surdo tem que ser atendido em qualquer área na Língua de Sinais, senão estaremos ferindo o direito ao desenvolvimento natural. Como garantir esse direito? É o que precisa ser discutido amplamente no desenvolver deste trabalho.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Aqui as observações mostram como os processos de aquisição da linguagem ou de privação desta pode interferir em muitos processos de vida da pessoa surda e ser colocado em forma de sintomas acolhido pela língua brasileira de sinais por psicólogo bilíngue

habilitado. O pesquisador faz essas observações pela necessidade de publicações da psicologia referentes às peculiaridades da surdez, isso se deve a necessidade do pesquisador que faz atendimentos encontrar literaturas referentes aos seus casos clínicos, e que os achados ainda são muito incipientes, perto de uma infinidade de elementos a serem considerados em um atendimento ao surdo, pode-se citar a deficiência, as peculiaridades da surdez como deficiência e como identidade política.

Também a partir de alguns casos clínicos que exigiram este elo entre a psicanálise e a linguística. Por exemplo, quando um Surdo chega com um sintoma analítico e na associação desta angústia, agressividade, choros espontâneos, este faz associação com meios de transporte, fala de sua viagem a um cruzeiro com a família, fala sobre sua intérprete viajar de trem e fala sobre sua viagem de carro com o pai vindo do interior para a cidade para receber atendimento, observa-se que a queixa tem a ver com a separação do objeto de projeção de gozo da linguagem. A família se comunica diariamente com o surdo em sua língua, mas a atividade familiar nunca tem como língua principal a libras, a família fará um cruzeiro, e a intérprete de férias viajará de trem, os meios de transporte são metonímias substitutivas da angústia de castração sofrida quando da separação de sua intérprete a quem tem como modelo de comunicação e sentindo o desconforto de viajar com a família para tão longe da intérprete como quem há transmissão de mesmo código linguístico. Houve um processo de seleção de substitutos em língua de sinais.

Vemos neste caso a predominância da metonímia, mas ao mesmo tempo com a nova significação que esses meios de transporte têm para o sujeito é a metáfora. Mostrando a relação forte que o surdo usuário da Libras tem com a língua e que o processo de oralização pode lhe trazer fortes angústias.

Os sinais da Libras têm sua formação mínima, então o psicanalista fluente precisa sempre observar quando aquele sinal é usado de forma distinta daquela original, pois as questões aspectuais estão relacionadas muitas vezes com a voz do inconsciente, como podemos citar, é quando o sinal de expressar é associado ao sinal de explodir, o sinal é feito com a configuração de mãos e ponto de articulação do sinal de expressar, mas como movimento e ENMs do sinal de explodir, fazendo uma combinação de um sinal sobre o outro. A metáfora está na constituição da oralização e sinalização. O mal-estar que o surdo pode

sentir muitas vezes após uma sessão, pode ser pelo fato de que para ele é pesado demais ter que explodir tanto em sua própria língua, uma culpa inconsciente da opressão oralista, portanto falar e se expressar tão profundamente em Libras pode ser uma quebra de pacto com a família oralizante.

Lacan (1958) na sua teoria se identifica com 2 linguistas retomando conceitos de ambos. Reformula a teoria sobre significantes e significados, e em Jakobson retoma as metáforas e metonímias. Em Freud ele retoma o ato falho, o chiste e o lapso. A questão de Jakobson que propôs as falhas como objeto de investigação da linguística que deu a Lacan a ideia de reformular teorias da linguagem. Problemas e falhas detectadas em usos de metáforas e metonímias e o que tais estavam substituindo e o que estava por trás do sintoma metafórico. E que ambos os autores consideram isso um saber da linguística e não das disciplinas médicas.

Podemos tratar isso linguisticamente falando a partir de duas concepções, que é a combinação: o signo é composto de um arranjo de combinações inclusive neologismos como se encontra na psicose surda. E seleção, ou seja, como o surdo está selecionando unidades lexicais sinalizadas (um signo sinalizado) ou porque aquele signo foi substituído por outro, metonimicamente falando.

Segundo Motta (2010) o teórico que insere esses dois conceitos linguísticos de metáforas e metonímias na psicanálise é o Lacan. Essa autora inicia sua comunicação levando-nos a acreditar que Freud iniciou o uso de metáforas, um exemplo disso foi quando Freud trouxe a questão da castração, por exemplo, se um neurótico considera um símbolo de cumprimento alguém tirar o chapéu na rua e espera insistentemente por isso e se este fato não lhe ocorre ao caminhar pela rua e isso lhe afeta, pode-se dizer que o chapéu é uma extensão da cabeça que nos leva a figura do pênis, isso é um processo metafórico.

A metáfora não ocorre em qualquer arranjo de significantes, para ela ocorrer os significantes precisam estar entrelaçados naquela língua para que eles possam se substituir, estes significantes estão articulados em uma cadeia, por isso cabe-se um estudo, para a LSB, pois a relação que um significante tem com outro é estabelecido culturalmente de língua para língua, por exemplo será que o significante opressão está ligada à língua materna, ou a comunicação, ou a expressão na língua portuguesa assim como está para a Libras?

Por isso o psicanalista que atende em Libras deve ser um estudioso, da língua em todos os seus níveis linguístico, e mais ainda no pragmático, porque o surdo fala diferente, a relação dele com sua língua é ainda mais narcísica. E tudo isso deve ser entendido no desvelar da análise linguística do paciente.

Um surdo com excelente nível linguístico, mas com uma nobre regressão no consultório e só fala durante as sessões fazendo brincadeiras, piadas, rindo do psicanalista. Porque? Quais as redes de significantes em torno da metáfora que ir ao psicólogo é uma chacota? Entender que a língua oral é preponderante sobre a língua de sinais, ajuda-nos a entender que pelo histórico, a língua era uma brincadeira, motivo de chacota para a família, os colegas de escola e outros.

Necessita-se aqui traçar um paralelo de como se desenrola a metáfora paterna na vida dessa criança surda durante o processo de aquisição da linguagem, como o significante do desejo materno morre e como ela constrói o DM2 que é o significante sem significado ainda para ela. Como não há qualquer significado que corresponda diretamente a um significante, visto que é preciso a articulação de uma cadeia significante para ter como resultado um significado, então a investigação psicolinguística de como foi a estruturação linguística dessa criança, associada aos conceitos linguísticos já percorridos, é a parte crucial de um bom atendimento e avaliação de um surdo, seja no contexto clínico ou institucional.

A forma como interpretamos uma metáfora produzida por um surdo com estrutura psicótica é diferente de como interpretamos uma metáfora de um surdo com estrutura neurótica. A metáfora é real para o psicótico, ele é incapaz de ver a significação por trás dela, o delírio já é uma tentativa de cura. Quando o psicótico emite uma metáfora, ele realmente acredita como sendo o próprio significado e não o significante. O que se conclui é que assim como para os ouvintes a metáfora e metonímia existem para ajudar os surdos a lidarem com suas angústias, e principalmente a angústia de castração em decorrência da aquisição tardia da linguagem e da privação de linguagem a que muitos são submetidos.

Em um dos casos atendidos por Carvalho (2018), o sujeito surdo conta-lhe em detalhes e até lhe desenha um sonho em que suas mãos foram cortadas por um machado e que quando acordou deste sonho apavorado viu que estava apenas sonhando. A pergunta é: estava mesmo sonhando ou alucinando? O medo de ter as mãos cortadas tem a ver com a

castração ou a privação de língua a que foi submetido? Ou será que a castração está embrulhada na mesma história de privação de linguagem? O autor esclarece:

Como sabemos, a fase do complexo de Édipo e seu encerramento devem ser saudáveis ou então o sujeito corre um sério risco de não entrar no mundo simbólico. A questão é como uma criança que não fala a língua da mãe e o representante do Nome-do-Pai ficou-lhe escuso nesse processo pode entender a metáfora paterna e fazer o recalque primário que segundo Lemaire (1989) é condição essencial para entrada no simbólico. (Carvalho, 2018, p.20)

## CONCLUSÃO

Este trabalho, portanto, é só o início de muitas conversas que a psicanálise pode fazer com a comunidade surda, explicando e explicitando ao mundo ouvinte que os sujeitos surdos também se constituem. Observa-se que os Surdos tem um peso, isto é, grandes expectativas projetadas em cima deles. São elas: Que aprendam o português, que saiam bem na escola inclusiva, que consigam compreender os conteúdos escolares e as informações do mundo, que se incluam nos grupos, que entendam a comunicação familiar adotada, mas nós enquanto sociedade damos muito pouco daquilo que exigimos, não damos o suporte educacional com as metodologias corretas, não conhecemos sua cultura e nos apropriamos dela para trazê-los ao grupo, incluindo-os, ensinamos português desrespeitando sua primeira língua, as famílias não aprendem sua língua e acham que saber o básico e oralizá-los é o suficiente, o que isso quer dizer? Responsabilizamos o Surdo por carregar sozinho a inclusão. E isso tem trazido uma série de sintomas observados na clínica psicanalítica, advindos dos mais diversos contextos, inclusive o educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. 2 ed. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Assunção: Saf, 2012.

CARVALHO, Klean Alex Fonseca. **O Inconsciente estruturado como Linguagem no Sujeito Surdo psicótico**. Orientador: Danilo Halabbe. 2017. 42 f. Tcc (Bacharelado em psicologia) - Aluno, Universidade ceuma, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [19?].

LACAN, J. (1953). **Função e Campo da fala e da linguagem em psicanálise**. In *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MOTTA, Vera. **Sintoma: Metáfora e Metonímia**. comunicação apresentada ao II Seminário do Campo Psicanalítico – Salvador, p. 1-19, 19 maio 2010. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1183/sintoma-metafora-metonimia.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos – Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. AMGH Editora, 2012.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, N° 3, 2022. Página 340 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>*

## Eixo 8: Equipe multiprofissional: rede de apoio Relato de experiência

### Relato de experiência de revisão teórica sobre atuação do profissional de psicologia frente à construção do PEI para o aluno com autismo

**Aurielly dos Santos Gomes**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
Graduanda em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Psicologia e Desenvolvimento Humano- GP/PSIDIHN. Membro do Grupo de Estudo e Extensão Universitária em Psicologia Escolar e Educacional em Contexto- GPEEC/UESPI. Monitora do curso de Atendimento Educacional Especializado, ofertado pelo Centro de Formação Antônio Freire- CFAF/UESPI. E-mail: [auryniki@gmail.com](mailto:auryniki@gmail.com)

**Resumo:** O presente relato de experiência representa um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a atuação do profissional de psicologia frente à construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) para o aluno do Transtorno do espectro autista. Realizou-se o levantamento em bancos de dados como Capes periódicos, Scielo, google acadêmico, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio dos resultados encontrados para a construção do referencial teórico da pesquisa, pode-se constatar que dadas às particularidades das pessoas com TEA, é necessário que se elabore estratégias para promoção de desenvolvimento desses sujeitos, principalmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades que se apresentam a essa condição do desenvolvimento reflete a necessidade de enfatizar cada vez mais o trabalho de multiprofissionais, como do profissional de psicologia, que contribuir com estratégias para ensino de comportamentos, como na operacionalização do ensino de habilidades fundamentais no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Plano Educacional Individualizado, Psicologia, Autismo.

## INTRODUÇÃO

A pessoa com autismo enfrenta diversos desafios em seu processo de desenvolvimento, em diversos contextos, como no ambiente escolar, fazendo-se necessário a utilização de estratégias pedagógicas para favorecer a aprendizagem. A educação inclusiva representa um desafio para práticas educacionais nas escolas, e um terreno pouco conhecido para os professores de sala de aula comum, desconhecendo a utilização de estratégias pedagógicas diferenciado para alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Muitas legislações foram importantes para garantir os direitos das pessoas à educação, bem como das pessoas que são público alvo da educação especial. Entre elas se destacam

a Constituição Federal de 1988 que assegura a todos o direito a uma educação de qualidade, bem como estabelece que é dever do Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Outro documento importante publicado se refere à Declaração de Salamanca (1994), que apresenta princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

A escola representa uma instituição onde a prática de inclusão do aluno com necessidades especiais poderá gerar contribuições significativas para o seu desenvolvimento, para tanto, deverá existir estrutura adequada para acolhimento as especificidades individuais de cada aluno, bem como, atender suas necessidades de acordo com o entendimento e disponibilização de recursos que viabilizem a efetivação de um ambiente favorável.

Nesse sentido, a presente pesquisa trata-se de uma das formas de contribuir com a inclusão escolar do aluno com TEA, levantando conhecimento a respeito da participação do profissional da psicologia na elaboração do PEI, que representa uma ferramenta norteadora no processo de integrar o aluno que faz parte do Público Alvo da Educação Especial na sala comum (RESENDE; GAMA, COSTA, 2021).

A construção do PEI deve ser realizada por agentes extraescolares, não somente pelo professor especialista, que são apontados em grande parte como os únicos responsáveis pelos alunos com deficiência (TANNÚS-VALADÃO, 2013).

É importante que profissionais da área da psicologia, da assistência social, e outros que fizeram atendimento com esse educando possam ser contatados para a elaboração desse material, tratando-se de profissionais favoráveis à inclusão escolar, ao passo que fornece orientações para a minimização de barreiras no processo de participação dos alunos na escola.

O relato de experiência representa um recorte do projeto de TCC, onde nesta presente escrita traz a revisão teórica que o embasa. O projeto está em fase inicial, e não foi realizada ainda a coleta. Este relato de experiência objetiva representar uma discussão da temática que é tão pertinente no contexto atual. De objetivos específicos temos: identificar os materiais que versam sobre a temática proposta, bem como, busca-se potencializar discussão na área a

partir dos apontamentos trazidos nessa interface entre a atuação do profissional de psicologia, e a construção do PEI.

Por meio dessa pesquisa, é possível conhecer agregar conhecimento sobre esse campo ainda incipiente, e gerar contribuições para que mais pesquisas sejam fomentadas na área. Sabe-se que a criação de serviços dentro da escola para a promoção do processo de escolarização do aluno com autismo envolve um trabalho com diferentes agentes, e essa interface de saberes integram possibilidades para a melhora do desenvolvimento desses sujeitos. Além de gerar contribuição para a ciência, o estudo contribui para a inclusão do aluno com TEA.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Falar do Plano Educacional Individualizado é falar de inclusão, e logo, um tema que vem se apresentando com tantas possibilidades de estudos e locais de melhorias. Ao falar de práticas inclusivas abordará mais o contexto escolar onde o estudo buscará dar maior foco, considerando que a terminologia incluir é usado para diferentes contextos. No âmbito escolar “incluir significaria então buscar as soluções provisoriamente aceitáveis para acolher uma criança no meio escolar regular, em função das condições locais e, naturalmente, das possibilidades da própria criança” (PLAISANCE, 2010, citado por HUDSON, 2020).

As discussões sobre inclusão escolar não é algo novo, essa temática apresenta uma história de lutas e de busca de uma educação cada vez mais comprometida na garantia de direitos e de qualidade no sistema educacional Brasileiro. Historicamente, a educação inclusiva teve uma maior preocupação com a Declaração de Salamanca, gerando uma atenção maior para as práticas inclusivas nas escolas públicas brasileiras (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). O processo de inclusão escolar ainda é bastante atribuído às pessoas com algum tipo de deficiência, contudo, a perspectiva completa para esse conceito não atinge somente esses alunos com deficiência, é considerado também os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, bem como os demais alunos, de modo que o sucesso educacional seja destinado para todos os estudantes (MANTOAN, 2003).

A discussão de exclusão social perpassa para outros contextos na busca de abarcar todas as suas configurações e atores sociais, caracterizando-se, conforme aponta Bissoto (2013) como um “afastamento, de indivíduos ou populações, das redes socioculturais que suportam os indivíduos em sua vida cotidiana: família, amigos, recursos da comunidade (como sistemas de saúde, centros comerciais, de negócios, culturais e de lazer, transporte, vias públicas, escolas, etc.)”.

Diante disso, o processo de inclusão tem afetado o contexto escolar, quando se entende a necessidade de permitir o acesso e a permanência de todos alunos na sala de aula, independentemente de sua condição social, cognitiva, cultural. Logo, falar de inclusão escolar é falar de exclusão social, que reverbera para o âmbito das escolas, já que essa terminologia de inclusão se iniciou desde quando foi considerado obrigatório todos terem acesso às escolas (MATTOS, 2012).

As discussões que foram se consolidando nesses últimos anos sobre educação escolar acarretou mudanças significativas para o acesso, permanência e progresso dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PEE) no ambiente escolar. O sistema educacional brasileiro apresentou desejo na geração de mudanças no contexto de geração de escolas mais inclusivas para esse público, contribuindo para melhorias nas políticas públicas educacionais, abrindo espaço para pesquisas e intervenções para a área, em decorrência disso, as matrículas de crianças com necessidades educativas especiais tiveram mais apoio e possibilitando o aumento de matrícula nas escolas de ensino regular (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a escola pode flexibilizar o currículo para o estudante com deficiência, utilizando-se de metodologias inclusivas, tais como a adoção de Plano de Ensino Individualizado (PEI). Nessa perspectiva, a LBI orienta que as medidas devem proporcionar o desenvolvimento, tanto acadêmico, quanto social dos estudantes, sendo necessária a adoção de medidas individualizadas e coletivas (BRASIL, 2015). Com isso, se efetiva um dos significados da inclusão, referente às pessoas com deficiência, onde se atende suas necessidades, possibilitando que esta possa se desenvolver em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997).

Nessa perspectiva, a ampliação das discussões sobre educação inclusiva vem favorecendo a criação e ampliação de políticas públicas, além da adoção de práticas estratégicas para melhoria da vida das pessoas com deficiência. Pletch e Glat (2013) têm voltado seus estudos na área de estratégias pedagógicas, com publicação na área do PEI, de modo a atender as especificidades dos alunos, considerando que não há uma única forma de atender todas as necessidades educacionais, sendo preciso um olhar para as estratégias pedagógicas.

A existência de recursos pedagógicos auxilia de maneira significativa a vida das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) quando são utilizados da forma adequada. Estratégias como Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), Ensino Diferenciado, Ensino Colaborativo, além do Plano de Educacional Individualizado (PEI), fornecem suporte para melhorias nas práticas inclusivas nas escolas, entendendo a heterogeneidade no processo de aprendizagem dos alunos.

O Plano de Educacional Individualizado propõe, como um de seus papéis, integrar o aluno que faz parte do Público Alvo da Educação Especial na sala comum, representando como uma ferramenta norteadora nesse processo (RESENDE; GAMA, COSTA, 2021). Em seus primeiros passos, esse plano esteve voltado para os interesses apenas da instituição escolar mostrando interesses de grupos ou de pessoas individuais, sendo encarado como um “mal” necessário (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O levantamento de estudos na área do PEI junto com a psicologia ampliou meus olhares para a educação inclusiva, me fazendo perceber a contribuição significativa de diversos profissionais na inclusão do aluno com autismo. Pude entender o quanto. No contexto escolar, o trabalho colaborativo é fundamental para viabilizar o processo de inclusão escolar, onde esse trabalho inclusivo não seja realizado e orientado para ser produzido de uma forma individual. Profissionais como o da área da psicologia, tais como, Terapeuta ocupacional, a família, e o próprio aluno deverão estar envolvidos nesse percurso.

Foi possível observar os benefícios da inclusão e entender que não se referem somente

às habilidades acadêmicas esperadas, mas envolve também todo um desempenho social desse alunado, em que o desenvolvimento desses repertórios é imprescindível para o seu desenvolvimento.

Nos próximos passos de coleta e análise dos dados, objetiva que se possa aguçar ainda mais o estudo e entender que O presente trabalho buscará investigar a atuação do profissional de psicologia para a inclusão da pessoa com TEA, com a da elaboração e implantação do PEI, entrando em contato com os pontos facilitadores e restritivos nessa prática, através de um estudo com os profissionais da área. Espera-se que a pesquisa possa gerar resultados que demonstram a importância dos conhecimentos da área da psicologia, dentro da construção desse plano gerando conteúdo norteador, e que contribua para o processo de inclusão da pessoa com TEA.

## CONCLUSÃO

As práticas educacionais têm cada vez mais mostrando necessidade de melhorar o processo de inclusão escolar, principalmente dos alunos com autismo, que com o aperfeiçoamento dos diagnósticos, esse público tem recebido mais direitos, e entre eles a possibilidade de estudar na sala de aula comum. É certo que a educação inclusiva representa um desafio para práticas educacionais nas escolas, e um terreno pouco conhecido para os professores de sala de aula comum, desconhecendo a utilização de estratégias pedagógicas diferenciado para alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). O PEI chega como uma estratégia de grande valor, e a contribuição da psicologia nesse campo vem para somar com essas práticas.

Nesse sentido, esse recorte que aponta o referencial teórico que norteia os próximos passos do estudo que buscará realizar uma coleta de dados com psicólogos que atuam frente a elaboração do PEI, com a finalidade de entender os desafios e as facilidades dessa prática, gerando resultados e contribuição para a ciência, para o profissional de psicologia, e para o aluno com TEA. Assim, a partir dessa coleta dessa revisão teórica, é possível ter um norte maior do que fundamenta esse instrumento, e a importância do trabalho colaborativo com outros profissionais, assim como, do profissional de psicologia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Federal (1988). **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: 09 de outubro de 2022.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva. **A percepção de professores (as) sobre a utilização do plano de desenvolvimento individual (PDI) em Minas Gerais**. (Dissertação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34699>. Acesso: : 09 de outubro de 2022.

MATOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso: 09 de outubro de 2022.

RESENDE, Lara Sabrina Gomes et al. **Plano de Ensino Individualizado (PEI): um facilitador para a inclusão de alunos autistas nas aulas de língua portuguesa**. Trabalho de Conclusão do Curso II (TCC). Licenciatura em Letras Português-EAD, Instituto Federal do Espírito Santos-campus Vitória, Espírito Santo, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1564/TCC\\_Plano\\_Ensino\\_Individualizado\\_Alunos\\_Autistas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1564/TCC_Plano_Ensino_Individualizado_Alunos_Autistas.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 de set. 2022.

## Eixo 9: Políticas públicas de Educação Inclusiva e Educação Especial

Resumo expandido

### Implementação de políticas educacionais para pessoas com deficiência em Campos dos Goytacazes

**Túlio Mello Teixeira**

UNESA

Tenho graduação em Sociologia (UENF); História (UNIVERSO); Filosofia (UNIFLU) e Direito incompleto (UCAM). Fiz doutorado em Ciências da Educação na Universidad Americana - PY. Fiz mestrado em Cognição e Linguagem na UENF e cursando doutorado em Ciências da Educação na UNESA. Tenho especialização em Secretariado escolar pela FAVENI e Memória Cultural e Sociedade pelo IFF- Campos. Atualmente sou professor de Filosofia na rede estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC) e do Espírito Santo (SEDU). E-mail: [teixeira33tulio@gmail.com](mailto:teixeira33tulio@gmail.com)

**Resumo:** Nesse trabalho buscamos analisar a efetivação dos valores democráticos por meio da participação cidadã e representativa nos espaços das arenas de disputas de implementação das políticas públicas do Conselho Municipal de Inclusão das Pessoas com Deficiências de Campos dos Goytacazes. Verificamos que mesmo após a criação dessa instituição não tivemos uma melhoria na qualidade dos projetos e das políticas educacionais essenciais para a efetivação dos direitos humanos dos discentes da educação especial. Destacamos uma ênfase de leis ordinárias, estabelecidas pelo poder executivo, destinadas a concretização de parcerias públicos privadas com instituições particulares que não apresentaram nenhum projeto sobre a formação humana e o desenvolvimento social e emocional das pessoas com deficiências. Nesse sentido, entendemos que mesmo existindo um local público institucionalizado destinado a reivindicações e ao exercício de pressões sobre a aprovação das mesmas os textos expressos pelas leis ordinárias elaboradas pelo poder executivo da prefeitura municipal de Campos estão em dissonância com os estatutos vigentes em âmbito federal.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais Inclusivas, Direitos Humanos, Democracia.

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 traz em seu preceito do artigo 5º as garantias fundamentais e legais inalienáveis aos cidadãos e que estão em consonância com a consolidação dos direitos humanos priorizando o princípio da dignidade da pessoa nos diferentes meios sociais (BRASIL, 1988). Nos incisos IV e XVII do mesmo artigo desse estatuto temos a efetivação dos valores democráticos consolidados por meio das esferas institucionais civis que servem a descentralização do poder executivo garantindo a participação cidadã de forma moral e responsável.

No Brasil os direitos humanos das pessoas com deficiências sempre foram negligenciados pelos estatutos anteriores à constituição democrática de 1988. Ela representa um marco para a efetivação das políticas educacionais inclusivas já que no plano jurídico representa o modelo a qual os demais estatutos nacionais estão subordinados e pelo qual alicerçam os pilares da nossa organização social em sintonia com as garantias fundamentais.

Com o artigo 13 do decreto 2.298 de 1999 tivemos a criação dos Conselhos Municipais de Inclusão Social das Pessoas com Deficiências (BRASIL, 1999). Nesse sentido entendemos que ocorreu uma expansão das possibilidades destinadas às políticas educacionais inclusivas juntamente à conservação dos direitos humanos efetivando o estado democrático de direitos e garantias inalienáveis em diferentes cidades e contextos sociais. Os Conselhos Municipais de Inclusão no plano democrático representam o espaço de reivindicações e disputas por políticas públicas. Por outro lado, sabemos que muitas vezes esses espaços abertos a representatividade acabam submetidos aos interesses do poder executivo.

Constatamos que o Governo Federal do Brasil através do artigo 28 da lei 13.146 de 2015 elaborou o sistema educacional inclusivo para as pessoas com deficiências (BRASIL, 2015). O artigo 59 da lei 9.394 de 1996 regulamentou em nosso país as práticas pedagógicas e didáticas da educação especial inclusiva (BRASIL, 1996). Por meio dessas leis temos estabelecido um parâmetro referente ao alcance e a eficácia das políticas educacionais inclusivas que devem ser implementadas em nível municipal e compatibilizadas com os entes federados seguindo a legislação nacional vigente.

A razão de optarmos por pesquisarmos a gestão municipal da cidade de Campos dos Goytacazes referente a questão das políticas educacionais inclusivas decorre de considerarmos que a exclusão de um grupo social minoritário do processo socioeducativo e produtivo se deve à inexistência de bons projetos que alicerçam as garantias inalienáveis e os direitos humanos dos alunos da educação especial e das pessoas com deficiências. Sendo assim, objetivamos investigar o que de fato ocorre em relação a representatividade dos interesses das PCDs nas arenas de disputas na fase de elaboração e implementação das políticas públicas. De modo geral estudaremos o conteúdo das políticas educacionais inclusivas implementadas pela prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes entre o período de 2005 e 2021.

Lima, et al. (2020) afirmam que mesmo existindo um movimento de *práxis*, garantido pelo estatuto da lei de inclusão, que permitem a formação de representações presentes nos conselhos municipais, a instituição que possui a palavra final sobre o que foi deliberado na arena de disputas e debates acaba sendo o poder executivo municipal.

A relevância da nossa investigação científica se deve ao fato de que existem inúmeros artigos e produções acadêmicos que explicam a influência que as Secretarias Municipais exercem sobre os membros dos conselhos municipais, mas não encontramos referências bibliográficas analisando o teor das políticas públicas inclusivas aprovadas pelo governo municipal em relação a pauta defendida pelos membros do conselho de inclusão.

Selecionamos o período de 2005 até 2021 para nossa investigação com o intuito de verificarmos as diferentes gestões dos governos no tempo histórico delimitado. Entendemos que as leis entram em desuso conforme são revogadas por outras atuais. Escolhemos iniciar nossa pesquisa a partir de 2005 que é o mesmo da criação do Conselho Municipal de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência. Também selecionamos esse período visando estudar as políticas educacionais inclusivas mais antigas que se encontram no limite das que já esgotaram a vigência, isto é, estamos no limiar das que ainda possuem preceito válido.

## MATERIAL E MÉTODOS OU METODOLOGIA

Buscando realizar uma abordagem do ciclo de políticas em primeiro lugar realizaremos uma abordagem qualitativa do tema estabelecido sobre o qual levantaremos uma bibliografia. A teorização combinada é muito importante como construtora de sentidos sobre o processo político em questão livrando a abordagem do ciclo de políticas de tendências especulativas sobre as questões levantadas pelo pesquisador.

Faremos também uma análise documental dos textos das políticas educacionais inclusivas aprovados pelo governo municipal e a relação que possuem com o que está estabelecido no Plano Municipal de Educação para a concretização de uma educação especial inclusiva. Verificaremos o conteúdo do que foi estabelecido e se vai ao encontro do que está estipulado no ordenamento federal. Também estudaremos a pauta do Conselho Municipal de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência para compreendermos o que foi

estipulado durante as reuniões dessa instituição no tocante aos direitos dos discentes da educação especial inclusiva.

Ao problematizarmos o ciclo das políticas educacionais efetivadas pela Secretaria de Educação de Campos buscamos a compreensão dos contextos e do processo sócio-histórico em que são formuladas as políticas inclusivas municipais e levamos em conta os jogos de interesses presentes nas ações e locais das arenas de disputas de modo a compreendemos a gênese dela.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fizemos uma pesquisa bibliográfica no Arquivo Público Municipal da Câmara de Vereadores de Campos e também no portal de transparência da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes (PMCG). Verificamos que as leis ordinárias da prefeitura de campos não promoveram de forma eficiente e alinhada com o plano de metas a inclusão das pessoas com deficiência.

O poder executivo realizou no período investigado 2005 a 2021 diversas parcerias com instituições de ensino particulares, instituições beneficentes, associações esportivas, instituições de saúde, associações profissionais, associações de moradores, instituições religiosas, instituições artísticas e culturais, instituições profissionalizantes, Instituição de Polícia Militar, Instituição do Ministério Público e TJ, instituições filantrópicas de utilidade pública, bancos privados, sindicatos, academias, clubes, lojas, faculdades e Fundações que ocorreram a partir de convênios com a PMCG. Porém, salientamos que os mesmos não correspondiam a projetos que contemplassem a inclusão de estudantes da educação especial e também das pessoas com deficiência no que tange à formação humana e ao desenvolvimento socioeconômico delas.

As leis ordinárias que firmaram convênios com as escolas particulares e demais instituições conveniadas não tiveram critérios sobre o estabelecimento do que seria realizado ou se existia uma previsibilidade, através da parceria público privado, de algum projeto público que garantisse os direitos fundamentais das pessoas com deficiências. As empresas apenas passaram a incorporar vencimentos do setor público em suas receitas para perpetuarem os

serviços já realizados. Tanto a direção institucional particular e os planos independentes negaram os propósitos dos estatutos vigentes (municipais, estaduais e federais) que se dirigem a consolidação da educação especial inclusiva.

Verificamos apenas um número reduzido de parcerias com instituições ligadas às pessoas com deficiência e mesmos assim não tivemos um projeto instituído nessa relação público privada. Apenas ressaltamos o caráter de investimentos que correm por conta da PMCG nas instituições particulares que são voltadas ao tema que investigamos. Salientamos que não tivemos uma consonância entre o projeto aprovado na parceria e os estatutos vigentes referentes as garantias inalienáveis dos direitos fundamentais dos usuários do modelo de gestão que contam com os serviços públicos para se incluírem de modo produtivo na sociedade. Ao nos remetermos ao juízo de inclusão estamos falando da elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento educacional e social das pessoas com deficiências e da educação especial escolar.

Notamos uma dificuldade relacionada às parcerias estabelecidas entre o setor público e privado e, por essa razão, não foram encontrados dados referentes a projetos. Ressaltamos que não tivemos a criação de projetos que trouxessem a inclusão da pessoa com necessidades especiais tanto no mercado de trabalho quanto nas redes das instituições educacionais públicas e privadas. Entendemos que as leis concretizadas na forma de políticas públicas para as pessoas com deficiências se definiram a partir de critérios fisiológicos; não existiram programas e projetos destinados à inclusão já que a educação e a profissionalização das pessoas com deficiências acabaram sendo relegadas a um segundo plano. Sabemos que foram firmados diversos projetos voltados ao primeiro emprego, mas não notamos políticas de ações afirmativas que resguardassem de alguma forma a inclusão seja através de cotas ou de vagas destinadas aos alunos da educação inclusiva e às pessoas com deficiências. Em suma compreendemos que mesmo havendo leis de âmbito federal possibilitando a implementação de uma educação especial inclusiva nas redes regulares de ensino tal processo ainda está longe do ideal de eficiência na rede municipal de ensino da cidade de Campos dos Goytacazes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo tratamos de analisar o ciclo de políticas a partir do contexto de implementação das políticas educacionais levando em consideração os espaços de representatividades estabelecidos pela arena de disputas e interesses estabelecidas pelo Conselho Municipal de Inclusão Social das Pessoas com Deficiências.

Constatamos mesmo existindo um espaço de participação democrática cidadã estabelecido por meio da formação de representatividades das organizações coletivas que defendem os interesses e buscam políticas na área da educação especial e do desenvolvimento social e humano das pessoas com deficiências a qualidade das leis ordinárias e dos projetos destinados a efetivarem os direitos sociais, políticos, culturais, educacionais, humanos e todos aqueles que possibilitassem a participação de forma produtiva na sociedade gerando autonomia e liberdade acabaram sendo negligenciados.

Salientamos que os textos das leis que firmaram os convênios com as instituições que se voltaram a prestarem serviços para as pessoas com deficiências são de natureza pouco descritiva e igualmente sem qualquer especificidade quanto aos valores a serem repassados e os tipos de benefícios disponibilizados aos usuários desses serviços conveniados.

De acordo com a legislação federal aprovada desde a constituição de 1988 as pessoas com deficiência possuíam diversas garantias legais mesmo antes da lei que criou e instituiu o Conselho Municipal de Inclusão Social das Pessoas com deficiências no município de Campos dos Goytacazes. Por outro lado, pode ser observada a dificuldade em alinhar a prática ofertada ao que está disponível na legislação vigente que trata da educação especial inclusiva. Notamos leis municipais que priorizavam mais os aspectos clínicos e menos os aspectos sociais, emocionais, psicológicos e culturais das pessoas com deficiências. Em relação ao que analisamos verificamos que houve uma negligência do poder executivo de Campos na aprovação de políticas educacionais inclusivas tão vitais para a ampliação das garantias fundamentais dos alunos da educação especial e das pessoas com deficiências.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 20 Set. 2021.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em [www.portal.mec.gov.br/](http://www.portal.mec.gov.br/). Acesso em 20 de Set 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2020.

Lei n.º 9.394 de 1996. L.D.B.. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 05 de Setembro de 2022.

LIMA, Paulo; ALMENARA, Gilsemara; SANTOS, Josiane. Conselhos Municipais de Educação: Participação, Qualidade e Gestão Democrática Como Objeto de Recorrência. Revista Diálogo Educacional, vol 18, n. 57 Abr/Jun 2018, ano 2020. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br>. Acesso em 10 de Março de 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 354 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>*

## Eixo 9: Políticas públicas de Educação Inclusiva e Educação Especial Resumo expandido

### Alfabetização e letramento de crianças surdas: considerações sobre o ensino das escritas ELIS E SEL

**Wasley de Jesus Santos**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO - IF BAIANO  
Professor de Libras do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: [wasleyjsantos@gmail.com](mailto:wasleyjsantos@gmail.com)

**Rayan Soares dos Santos**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO - IF BAIANO  
Professor de Libras do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Licenciado em Letras: Libras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: [rayansoaresdossantos@gmail.com](mailto:rayansoaresdossantos@gmail.com)

**Daniele dos Santos Barreto**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO - IF BAIANO  
Professora de Libras do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Doutoranda e mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). [danibarreto1@hotmail.com](mailto:danibarreto1@hotmail.com)

**Resumo:** Nosso trabalho versa, a partir de um posicionamento de política linguística, sobre os processos de alfabetização e de letramento de crianças surdas com o objetivo principal de explicar algumas razões por que devemos alfabetizar letrando crianças surdas na escrita de língua de sinais desde a primeira infância. Entendemos aqui que o ambiente mais adequado para esses dois processos ocorrerem é na escola ou classe bilíngue, tendo em vista que esses espaços consideram as especificidades linguístico-culturais dos surdos e priorizam o ensino mediado na língua materna desses sujeitos, a libras. Por meio de revisão de literatura, este trabalho busca responder a três questões, quais sejam: (i) por que alfabetizar letrando numa escrita de língua de sinais? (ii) por que os sistemas ELIS ou SEL? (iii) por que na primeira infância? Como ainda são poucas as pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento da escrita de libras por crianças surdas no Brasil, este trabalho contribui para os insumos das investigações nessa área. Não apenas isso, uma vez que usamos a ELIS e a SEL como âncoras de política linguística, então nosso trabalho também contribui para a difusão desses dois sistemas de escrita para as línguas de sinais, aqui – em especial – para a libras.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento, Bilinguismo, Criança surda, Escrita de sinais, Política linguística.

## INTRODUÇÃO

Há décadas, o Brasil vem se preocupando com a educação de pessoas surdas, seja

na Educação Infantil ou na Educação de Jovens e Adultos, seja no contexto de escola comum, pela proposta de inclusão escolar, seja em escola/classe especial, pela proposta de educação bilíngue. Entretanto, ainda não há consenso sobre a decisão de qual modelo de escolarização seja o mais adequado para essa população.

Acerca disso, posicionamo-nos, neste trabalho, ancorados em nosso referencial teórico, a favor da educação de surdos em escola ou classe bilíngue, com pares surdos e com ensino na língua materna desses sujeitos. Então – a partir disso – objetivamos explicar algumas razões pelas quais crianças surdas devem ser alfabetizadas e letradas, desde a primeira infância, numa escrita de língua de sinais (LS) e justificamos nossa preferência pelos sistemas brasileiros ELiS e SEL.

Assim sendo, na próxima seção, descrevemos muito sumariamente esses dois sistemas de escrita e, na seção posterior, focamos nas razões da alfabetização e letramento de crianças surdas tendo a escrita de LS como ponto de partida.

## OS SISTEMAS DE ESCRITA DE SINAIS ELiS e SEL

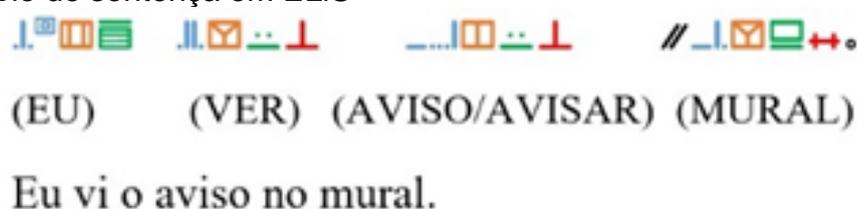
Atualmente, no Brasil, há quatro sistemas de escritas de sinais, a saber: o Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), criado no ano de 1998 por Mariângela Estelita Barros (BARROS, 2015), o Sistema de Escrita para Línguas de Sinais (SEL), criado em 2009 por Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012), a SignWriting (SW), criado em 1974 por Valerie Sutton, e a Escrita Visogramada das Línguas de Sinais (Visografia), elaborada em 2016 por Claudio Alves Benassi.

Neste trabalho, utilizamos a ELiS e a SEL pelos seguintes motivos: (1) porque são sistemas de escrita lineares com base fonológica – seguem o mesmo padrão de escrita da grande maioria das línguas naturais e permitem uma lógica para o ensino e a aprendizagem; (2) representam o grupo das Expressões Não-Manuais (ENMs) das LS por meio de caracteres (ou visografemas) e diacríticos (<sup>d</sup>); (3) são sistemas de escrita brasileiros criados exclusivamente para o registro das LS; e (4) são sistemas elaborados por linguistas brasileiras pesquisadoras da língua brasileira de sinais – libras.

A ELiS é constituída por 95 visografemas que são divididos em quatro grupos de

elementos visuais, a saber: Configuração de Dedo (CD) com 10 visografemas, Orientação da Palma com 6 visografemas, Ponto de Articulação - ou Locação - (PA/L) com 35 visografemas, Movimento (M) com 44 visografemas. O registro escrito de um sinal em ELiS é realizado seguindo a sequência dos grupos e da esquerda para direita  $CD^d+OP+PA^d+M^d$ , no caso de sinais constituídos pelos quatro grupos, mas há sinais formados por três grupos ( $CD^d+OP+PA^d$ ) e, ainda, há raros sinais com somente um grupo de visografemas (e.g. a palavra “roubar” em libras que apresenta somente o grupo de  $M^d$ ).

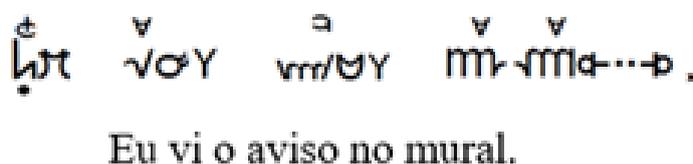
**Figura 1.** Exemplo de sentença em ELiS



**Fonte:** Autoria própria (adaptado de SANTOS, 2019, p. 100)

Já a SEL é constituída por 259 caracteres que são divididos em três grupos de macrosssegmentos, a saber: Configuração de Mão (M), com 52 caracteres; Locação (L), com 27 caracteres e Movimento (Mov), com 180 caracteres. O registro escrito de um sinal em SEL é realizado seguindo a sequência dos grupos e da esquerda para direita  $M^d+L^d+Mov^d$  (outras possibilidades de combinação entre os macrosssegmentos:  $M^dL^d$ ;  $M^dMov^d$ ;  $M^d$ ).

**Figura 2.** Exemplo de sentença em SEL



**Fonte:** Santos (2019, p. 100)

Os sistemas de escrita ELiS e SEL possuem vários trabalhos<sup>1</sup> de pesquisa em que são

<sup>1</sup> Ver a pesquisa de Barreto (2020) e a obra Santos (2019).

apresentados esses sistemas, bem como a divulgação dos mesmos em diferentes gêneros textuais<sup>1</sup>. Ademais, os sistemas passaram por um rigoroso aprimoramento e já foram testados (e validados) com pessoas surdas de diferentes idades e em diferentes níveis de escolaridade.

## **RAZÕES POR QUE DEVEMOS ALFABETIZAR LETRANDO CRIANÇAS SURDAS NA ESCRITA DA LIBRAS DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA**

As atividades de leitura e escrita, em nossa comunidade grafocêntrica, são exigidas em diversos espaços e ocasiões. Coadunamos com Barreto (2020, p.21) quanto à importância capital do conhecimento metalinguístico do indivíduo como mecanismo de ampliação do trânsito mais fluente entre as modalidades falada e escrita, não se tratando apenas de atividades de codificação e decodificação mecanizadas, mas de letramento (SOARES, 2020), ou seja, compreensão dos usos sociais da escrita.

Nesse sentido, o processo de alfabetizar letrando é um desafio, pois, conforme o Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf (2018), apenas 12% da população brasileira, entre 15 e 64 anos, é proficiente e está no topo da escala de alfabetismo funcional, ou seja, é capaz de elaborar textos mais complexos e opinar a respeito do posicionamento ou estilo do autor do texto, apta na resolução de situações-problema referentes a tarefas de contextos diversos, envolvendo “diversas etapas de planejamento, controle e elaboração e que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências” (INAF, 2018, n.p.). Ao mesmo tempo, 22% da população brasileira, na mesma faixa etária anterior, apresenta alfabetismo rudimentar, sendo capaz de “localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano” (Idem, n.p.).

Pressupondo-se que a manifestação de criatividade é constitutiva da prática de escrita, o desafio de alfabetizar letrando, isto é, manifestando tal criatividade, se extenua ao trazermos à tela a condição de comunidades ágrafas inseridas em contextos letrados, como ocorre com as comunidades surdas brasileiras. Consideramos ágrafas, pois, apesar de existirem

---

<sup>1</sup> Como exemplo, podemos citar a adaptação literária feita por Santos e Barros (2021).

propostas<sup>1</sup> de escritas para línguas de sinais, tais escritas não estão presentes no cotidiano dessas comunidades.

A garantia legal de educação bilíngue aos surdos brasileiros, modalidade ofertada em libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, conforme a mais recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2021), Art. 60-A, requer discussões e implementações de outros recursos além da modalidade de fala sinalizada, haja vista que o acesso da pessoa surda à língua portuguesa é apenas pela modalidade escrita.

A promoção de uma educação bilíngue para pessoas surdas deve extrapolar a exposição e circulação da modalidade de fala sinalizada da libras no ambiente escolar, como afirmam Karnopp (2011) e Cruz (2018), para também a aprendizagem de modalidade escrita dessa língua, pois, a partir da consciência metalinguística da libras, é possível acessar elementos metalinguísticos de uma segunda língua, como indicado no estudo inicial de Barreto (2020) a respeito dos efeitos da escrita SEL na consciência linguística no nível fonológico. Em experimento linguístico, Barreto (2020) aplicou o Teste de Consciência Fonológica da Estrutura M(Mão) L(Locação) Mov(Movimento) - TCFE-MLMov em grupos de sujeitos-informantes surdos e ouvintes adultos antes e após a aprendizagem inicial do sistema SEL.

Os resultados apontam que, na aplicação, os sujeitos-informantes ouvintes transferiram os conhecimentos que já tinham de sua primeira língua (português brasileiro) para o teste, enquanto os sujeitos-informantes surdos obtiveram, na reaplicação do teste, após o contato inicial com a escrita SEL, o reconhecimento e a comparação dos segmentos articulatórios da libras. Tais resultados apontam ainda que é possível a ancoragem da aprendizagem da segunda língua em sua modalidade escrita mediante a aprendizagem da escrita da primeira língua, o que envolve o trabalho de políticas linguísticas que considerem a inclusão de escritas de línguas de sinais no currículo da Educação Básica bilíngue para surdos.

---

<sup>1</sup> Conferir o trabalho de Silva *et al.* (2018).

A inserção, portanto, do ensino de escritas de línguas de sinais desde a Educação Infantil é de suma importância ao considerarmos que, como ocorre com as crianças ouvintes em contexto escolar, a interação entre a aprendizagem sistematizada e o desenvolvimento dos processos cognitivos na infância, também das pessoas surdas, segundo nos esclarece Soares (2020), possibilita a compreensão que a libras pode ser representada pela escrita e amplia a consciência fonológica de sua língua, conforme explica Cruz (2018), fomentando, assim, a reflexão sobre a própria língua, como também o contexto letrado em escrita alfabética da língua oral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tratamos sinteticamente do processo de alfabetização e letramento de crianças surdas. Num posicionamento de política linguística, nosso propósito foi o de explicar alguns motivos por que devemos alfabetizar letrando crianças surdas em escritas de língua de sinais, em especial por meio da ELiS e/ou SEL. Tentamos responder a três questões, as quais conduziram nossos argumentos: o porquê de alfabetizar letrando numa escrita de língua de sinais, o porquê de preferirmos os sistemas ELiS ou SEL e, por fim, o porquê de ser na primeira infância.

Acreditamos, portanto, com base em nossos argumentos e à luz de nosso embasamento teórico, que o ambiente mais adequado para a alfabetização e o letramento ocorrerem é na escola ou classe bilíngue, tendo em vista que esses espaços consideram as especificidades linguístico-culturais dos surdos e priorizam o ensino mediado na língua materna desses sujeitos, a libras.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, Daniele dos Santos. **Consciência fonológica e a escrita para a Libras SEL**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
- BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 7 set. 2022.

CRUZ, Carina Rebello. Consciência fonológica da língua de sinais: implicações na linguagem e na leitura. **ReVEL**, *On-line*, v. 16, edição especial n. 15, p. 63-82, nov. 2018. Semestral. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/d471ee695e9be321208e0e1caa0c351f.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos da Aquisição de Línguas de Sinais por Crianças Surdas. **Revista Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 2, n. 44, p. 281-299, jul-dez, 2011. Semestral. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/1089/3>. Acesso em: 8 set. 2022.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. Habilidades funcionais, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br>. Acesso em: 21 set. 2022.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. **Estrita SEL – Sistema de Escrita para Línguas de Sinais.** [Blog Internet]. Vitória da Conquista, 10 ago. 2012. Disponível em: <http://sel-Libras.blogspot.com.br/>. Acesso em: 26 set. 2022.

SANTOS, Rayan Soares dos; BARROS, Mariângela Estelita. **A rainha das abelhas.** [Adaptado da obra de] Contos dos Irmãos Grimm. Goiânia: Tutti Editora, 2021.

SANTOS, Wasley de Jesus. **Sobre nomes e verbos na interlíngua de surdos brasileiros.** Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Alan David Sousa *et al.* Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, v. 1, n. 23, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%203%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Alfaetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

**Eixo 9: Políticas públicas de Educação Inclusiva e Educação Especial**  
Resumo expandido

## **Sinais indicadores de altas habilidades/superdotação criativa na população idosa: um estudo exploratório**

**Isabel Cristina Camelo de Abreu**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
Psicóloga, Mestre em Psicologia, Especialista Clínica em Terapia Cognitivo Comportamental, Cursando Doutorado. E-mail: [isabelccabreu@gmail.com](mailto:isabelccabreu@gmail.com)

**Tatiana de Cássia Nakano**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
Pós Doc, Doutora, Mestre, Pesquisadora, Professora da Pós Graduação da Puc-Campinas. E-mail: [tatiananakano@hotmail.com](mailto:tatiananakano@hotmail.com)

**Resumo:** A busca por entender a superdotação/altas habilidades como um construto tem aumentado nos últimos anos, assim como o envelhecimento também vem sendo pesquisado. No Brasil, estudos mostram que não há instrumentos validados para avaliar altas habilidades/superdotação com essa parcela da população. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo de identificar sinais indicadores de AH/SD. Dentro de uma proposta da Psicologia Positiva, que visa não apenas os déficits que podem existir nessa idade, mas também, nos aspectos saudáveis. O instrumento utilizado foi o Teste de Criatividade Figural Infantil validado e disponível para avaliação de crianças. A versão aqui utilizada está sendo estudada para poder ser utilizada também em adolescentes, adultos e idosos. A amostra foi composta por 71 idosos, com idade entre 60 e 85 anos (M=67,3 anos; DP=6,1), sendo 64,3% do sexo feminino. Os participantes possuíam diferentes níveis de escolaridade sendo predominante o ensino fundamental (53,4%). Os resultados indicaram conforme os valores adotados como ponto de corte, que três idosos apresentaram pontuação total no teste maior ou igual a +2DP, ou seja, 4,22%, concordando com a estimativa da literatura de que cerca de 3 a 5% da população apresenta altas habilidades/superdotação. Por meio deste estudo pode-se investigar, que mesmo a amostra sendo pequena, há sinais que indicam altas habilidades/superdotação em porcentagem similar àquela estimada para a população em geral. Para pesquisas futuras esperamos contar com um maior número de participantes, podendo contribuir com a ciência para que os idosos possam desfrutar de forma mais saudável desta fase da vida.

**Palavras-chave:** Psicologia Positiva, Envelhecimento, Terceira Idade.

### **INTRODUÇÃO**

A busca pela compreensão das habilidades dos indivíduos com superdotação e altas habilidades (AH/SD), tem aumentado no decorrer dos últimos anos (ZAIA; NAKANO, 2020). No Brasil, os alunos com superdotação/altas habilidades são aqueles a apresentar um alto

potencial, quer seja combinado ou de forma isolada, tanto na área acadêmica, intelectual, de psicomotricidade como na liderança e manifestando ainda uma alta criatividade (BRASIL, 2008). O presente trabalho irá se focar em um tipo específico: superdotação na área criativa.

Segundo o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, adotado nas políticas públicas brasileiras, a superdotação produtiva-criativa seria aquela marcada pela alta originalidade, curiosidade, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora (METTRAU; REIS, 2007). A superdotação produtivo-criativa envolveria “aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento” (RENZULLI, 2004, p. 83).

Apesar das AH/SD poderem se manifestar em qualquer fase do desenvolvimento (LUBART, 2007), mais comumente sua identificação é feita ainda na infância. Estudos mais recentes nos mostram que a busca por altas habilidades/superdotação continua sendo crianças, adolescentes e até adultos, mas a lacuna ainda gira em torno dos idosos (SCHMENGLER, 2022). Diante dessa constatação, Costa (2012) afirma que, segundo “o atual cenário científico pode-se constatar a inexistência de produções científicas na área das altas habilidades/superdotação relacionadas às pessoas idosas” (p. 16). Pode-se verificar que a discussão envolvendo a população idosa ainda é recente e carece de investigação (COSTA, 2016).

Perante tal lacuna, o estudo aqui apresentado foi planejado, visando a identificação de sinais indicadores de AH/SD em idosos. A proposta se baseia na ideia defendida pelos pesquisadores que seguem o movimento intitulado Psicologia Positiva, acerca da importância de focar não somente nos déficits que podem se fazer presentes nessa idade, mas, também, nos aspectos sadios (NAKANO; CHNAIDER; ABREU, 2021). Na terceira idade, a criatividade tem sido ressaltada como um elemento importante para o envelhecimento bem-sucedido e manutenção da qualidade de vida (CRISTINI; CESA-BIANCHI, 2019).

## MÉTODO

### Participantes

A amostra foi composta por 71 idosos, com idade entre 60 e 85 anos (M=67,3 anos; DP=6,1), sendo 64,2% do sexo feminino. Os participantes possuíam diferentes níveis de

escolaridade: ensino fundamental (53,4%), ensino médio (23,9%), ensino superior (18,3%) e pós-graduação (2,8%).

## Instrumento

O instrumento utilizado foi o Teste de Criatividade Figural, baseado no Teste de Criatividade Figural Infantil (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011), disponível para avaliação de crianças. A versão aqui utilizada está sendo estudada para poder ser utilizada também em adolescentes, adultos e idosos. No instrumento os participantes são convidados a comporem desenhos em duas atividades de estímulos incompletos.

A criatividade é avaliada por meio de 12 características criativas, agrupadas em quatro fatores: Enriquecimento de Ideias, Aspectos Externos, Aspectos Cognitivos e Aspectos Emocionais, além de uma pontuação total.

O Fator Enriquecimento de Ideias que é o primeiro fator, é assim chamado por ver a situação de uma forma mais detalhada, o fator dois chamado de Emotividade faz uso de recursos criativos de âmbito emocional, o terceiro fator a Preparação Criativa pelo fato de sua proposta ser diferente das demais, onde é solicitado que realize um único desenho e o quarto fator Aspectos Cognitivos se compõe de características criativas fazendo uso de recursos cognitivos (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011).

## Procedimentos

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, a amostra foi selecionada por conveniência, dentre os contatos da primeira autora. Os participantes que concordaram com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em seguida, responderam ao teste em uma única sessão com duração estimada de 40 minutos.

A estatística descritiva para cada um dos fatores, bem como da pontuação total do instrumento foi estimada para a amostra. Posteriormente, o critério para identificação de sinais indicadores de AH/SD comumente utilizado (desempenho igual ou superior a dois desvios padrão acima da média) foi utilizado para identificar, na amostra, participantes que atendiam a esse critério.

## RESULTADOS

A estatística descritiva da amostra é apresentada na Tabela 1, bem como os valores dos pontos de corte adotados.

**Tabela 1.** Estatística descritiva para os quatro fatores e pontuação total

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Total
Média	16,40	0,74	31,36	0,08	48,60
Desvio Padrão	11,41	1,26	16,28	0,60	24,36
Mínimo	0	0	6	0	8
Máximo	54	7	88	5	134
Ponto de corte	39,3	3,2	63,9	1,2	97,3

Nota: Fator 1 = Enriquecimento de Ideias; Fator 2= Aspectos Externos; Fator 3 = Aspectos Cognitivos e Fator 4 = Aspectos Emocionais.

Na amostra considerada, conforme os valores adotados como ponto de corte, foi possível verificar que três idosos apresentaram pontuação total no teste maior ou igual a +2DP, ou seja, 4,22%, concordando com a estimativa da literatura de que cerca de 3 a 5% da população apresenta altas habilidades/superdotação. Dentre eles, 2 são do gênero masculino e um do feminino, de diferentes níveis educacionais, tal como pode ser observado na Tabela 2.

**Tabela 2.** Sujeitos identificados

Fator com indicador de AH/SD	Idade	Gênero	Nível de escolaridade
Enriquecimento de ideias	65	M	Ensino Médio
Enriquecimento de ideias	62	F	Ensino Médio
Aspectos emocionais	65	F	Ensino Médio
Pontuação Total e Enriquecimento de ideias	62	M	Pós-Graduação
Aspectos Externos	63	F	Ensino Médio
Aspectos Externos	63	M	Ensino Superior
Pontuação Total e Aspectos Cognitivos	67	M	Ensino Médio
Pontuação Total	60	F	Ensino Fundamental

Nota: M= masculino; F= feminino.

Apesar da identificação comumente ser feita com base na pontuação total dos instrumentos, a análise aqui foi ampliada visando-se identificar desempenhos elevados em

somente uma das áreas avaliadas pelo instrumento. Quando analisada a pontuação nos fatores específicos, cerca de 10% dos idosos apresentaram sinal indicador em alguma área da criatividade figural, sendo três no F1 (Enriquecimento de Ideias), dois no F2 (Aspectos Externos), um no F3 (Aspectos Cognitivos) e um no F4 (Aspectos Emocionais). Interessantemente, dois participantes destacaram-se, além da pontuação total, em mais uma área.

## DISCUSSÃO

Conforme indicado na literatura, a investigação da superdotação/altas habilidades ainda não é uma prática comum nessa faixa etária. Nesse contexto, este é um dos primeiros estudos voltados a identificar esse construto nesta população.

Através do estudo podemos identificar que, apesar do número pequeno de participantes, há sinais indicadores de superdotação em porcentagem similar àquela estimada para a população em geral. Considerando-se ainda que a amostra envolvida no estudo foi de conveniência, provavelmente os três idosos que apresentaram pontuação elevada no teste não tiveram a oportunidade, até o momento, de terem seu potencial reconhecido. A mudança de compreensão do processo de envelhecimento, como uma fase que pode ser vivenciada de maneira saudável e positiva tem englobado, dentre os vários aspectos, a criatividade como um diferencial (NAKANO; CHNAIDER; ABREU, 2021).

Conseqüentemente, esse estudo, apesar de exploratório, reforça a percepção de que, dentro dessa faixa etária ainda há muito a se pesquisar, identificar e encaminhar para que todo o potencial desses idosos possam ser aproveitados com um recurso para que possam aumentar o bem-estar, assim como ter um envelhecimento saudável. Especialmente se considerarmos que, hoje em dia as pessoas estão vivendo mais do que antigamente e, para muitos, esse período chamado de terceira idade tem propiciado oportunidades para o desenvolvimento pessoal, exploração, crescimento e aprendizado (MUNDELL, 2015). A criatividade, nesse contexto, possibilita ao idoso, encontrar uma identidade no momento presente (SABETI, 2015).

É necessário que se redirecione os olhares, que as pesquisas com essa população em

específico venha aumentar, pois percebemos que há uma crescente demanda, sendo significativo o número de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos que se encontram em período de busca por novas atividades, autorrealização, ocupações e lazer. O envolvimento em atividades criativas que favorecem a expressão desse potencial elevado pode impactar, de forma positiva, a vivência do envelhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para futuras pesquisas esperamos ter um número maior de participantes e com isso contribuímos para que cada vez mais a ciência venha trabalhar em prol de uma sociedade com oportunidades mais igualitária e que possibilite maior qualidade de vida também aos idosos.

Através das pesquisas, diversas áreas de conhecimento, incluindo-se a psicologia, pode atuar de forma a buscar meios para investigarmos, de forma cada vez mais segura, essa parcela da população, através do desenvolvimento de testes psicológicos, escalas e todas as ferramentas que esse profissional possui para usar tanto no processo de identificação da superdotação na terceira idade, mas, também, na orientação a atendimentos especializados aos seus interesses e potencias.

## REFERÊNCIAS

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

COSTA, L. C. Acadêmico idoso no ensino superior: características de altas habilidades/superdotação, 2012, 108 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7003/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2012\\_COSTA\\_LEANDRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7003/DIS_PPGEDUCACAO_2012_COSTA_LEANDRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28 set, 2022.

COSTA, L. C. Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: o direito à identificação, 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3502/COSTA%2c%20LEANDRA%20COSTA%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CRISTINI C; CESA-BIANCHI M. Culture, creativity and quality of life in old age. *In*: BIANCO,



A.; CONIGLIARO, P.; GNALDI, M. **Italian Studies on Quality of Life. Social Indicators Research Series.** Springer, 2019, p. 243-253.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas**, v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007.

NAKANO, T.C.; CHNAIDER, J.; ABREU, I. C. C. Revisão de pesquisas sobre criatividade e envelhecimento. **Archives of Health Investigation**, v. 10, n. 9, p. 1482-1489, 2021.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, 2004.

SABETI, S. Creative ageing? Selfhood, temporality and the older adult learner. **International Journal of Life Long Education**, v. 34, n. 2, p. 211-229, 2015.

SCHMENGLER, A. R. **Altas habilidades/superdotação na educação superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul**, 2022. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. **Cadernos de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 97-112, 1998.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C. Escala de identificação das altas habilidades/superdotação: evidências de validade de critério. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación**, v. 55, n. 2, p. 31-41, 2020.

**Eixo 9: Políticas públicas de Educação Inclusiva e Educação Especial**  
Resumo expandido

**Acessibilidade e audiodescrição: percepções de um atleta cego em  
uma competição de judô paralímpico**

**Sara Cristina da Penha Viana**

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPATINGA-MG

Professor Especialista Pós-graduanda do programa de especialização em esportes e atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência, pela Universidade Federal de Juiz de Fora -UFJF - Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário UNILESTE-MG – Docente da Rede Municipal da Prefeitura Municipal de Ipatinga-MG- Faixa preta de Judo 2º DAN – Graduada pela FMJ. E-mail: [saracdapviana@gmail.com](mailto:saracdapviana@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo visa descrever as percepções sobre acessibilidade, em especial do recurso de audiodescrição de um atleta com deficiência visual (DV) em competições de judô paralímpico e de Judô Para Todos, procurando conhecer e compartilhar suas experiências enquanto atleta paraolímpico. A metodologia utilizada foi um estudo de caso de cunho qualitativo, utilizando como coleta de dados a entrevista realizada durante os intervalos da competição. Concluiu-se que apesar da competição internacional ser voltado para pessoas com deficiência visual e utilizar algumas ferramentas acessíveis, como: piso tátil, guias nas rampas, o evento não foi efetivamente acessível, pois não se utilizou a audiodescrição. Desse modo, consideramos a urgência em se organizar uma comissão para a discussão da acessibilidade no eventos de judô inclusivo, buscando não apenas respeitar uma questão legal, mas sobretudo a vivência da prática esportiva à todos sem exclusões, pois, o esporte pode propiciar novas perspectivas e melhoria na qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Inclusão, Deficiência Visual, Audiodescrição, Judô.

## INTRODUÇÃO

A audiodescrição é um recurso que tem por finalidade transformar uma informação visual em informação sonora, tal recurso pode ser gravado ou feito presencialmente, sendo destinado a pessoas cegas ou com baixa visão, podendo também ser usado para ajudar pessoas com deficiência intelectual, com dislexia, idosas e outros. É uma mediação linguística que transforma o visual em verbal fazendo com que as pessoas com deficiência visual tenham acessibilidade à comunicação (através do recurso da tecnologia assistida). Essa ferramenta é necessária para que se possa ampliar o entendimento da pessoa cega com o mundo que está ao seu entorno (MOTTA E ROMEU, 2010).

Para que a audiodescrição seja realizada de forma eficaz e adequada, utiliza-se do

conhecimento técnico do audiodescritor, o profissional passa a ser um veículo ou canal de comunicação entre as imagens que são inacessíveis à pessoa com deficiência visual, tornando toda a informação acessível pela audição ou leitura das palavras que o tradutor visual usa para traduzir o evento visual. Para palestras e eventos, faz-se necessário o profissional para descrever a organização do ambiente e dos objetos, locais como por exemplo banheiro, água, indicar cada pessoa que fala, descrever todos os materiais exibidos, dentre outros (BRAGA, 2013).

Sendo assim, a audiodescrição em eventos esportivos como o judô paraolímpico precisaria ser realizada de forma simultânea: à medida que os fatos forem acontecendo no decorrer da competição. Tendo, portanto, como principal objetivo transmitir aos deficientes visuais o entendimento/conhecimento de eventos culturais, esportivos, artísticos, sociais.

Considera-se a audiodescrição como um tipo de tradução, porque as imagens são traduzidas em palavras, ela passa a ser realizada do meio visual para o meio verbal, de forma intersemiótica: que é feita de um meio para o outro (MOTTA, 2010).

O presente trabalho objetiva descrever as reflexões realidade pelo atleta cego a respeito do uso da audiodescrição como ferramenta de inclusão para a pessoa com deficiência visual e como ela auxiliaria em competições de Judô paralímpico.

Consideramos que discutir sobre diferentes recursos de acessibilidade em jogos esportivos paralímpicos podem auxiliar não somente aos atletas competidores, como também a comissão técnica, a equipe organizadora e o público em geral.

## METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado na Cidade do Rio de Janeiro durante a 16ª Copa Rio internacional de Judô, denominado: Judô Para Todos. A competição ocorreu entre os dias 22 a 24 de agosto de 2022 no Velódromo - Parque Olímpico da Barra da Tijuca-RJ. Participou da pesquisa um atleta de judô paralímpico do sexo masculino, deficiente visual, graduado faixa preta de judô.

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois, segundo STAKE, (2000,s/p) esse tipo de estudo considera em seu principal aspecto o interesse nos casos

individuais ao invés dos métodos de investigação.

Em virtude do respeito à integridade e preservação da imagem e a pedido dos participantes as identidades serão preservadas. Portanto o participante foi denominado e mencionados com inicial R, escolhido aleatoriamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No judô paralímpico, a modalidade voltada para atletas com DV, considera e dividi os atletas por categorias e gênero, levando em consideração o grau de comprometimento da visão do judoca. Sobre essas nuances que existem em torno da deficiência visual, CONDE (2010,p.1) ressalta:

O termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, isso sim, prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras.

Desse modo, o judô paraolímpico é praticado por atletas cegos totais ou com baixa visão que, divididos em categorias por peso e de acordo com seu gênero, que lutam sob as mesmas regras da Federação Internacional de Judô (FIJ). Faz-se importante ressaltar a recente alteração na classificação das categorias do judô paraolímpico, pois até o final do ano de 2021, os judocas eram separados em três classificações oftalmológicas – B1 (cego), B2 (percepção de vulto) e B3 (definição de imagem) – essas categorias lutavam entre si dentro de cada peso, já no início de janeiro de 2022 entraram em vigor as alterações na classificação, foram modificadas as regras que dividiram os atletas em dois novos grupos de classificações oftalmológicas: J1 (reunindo os antigos B1) e J2 (antigos B2 e B3), que não competem mais entre si, mas somente J1 contra J1 e J2 contra J2. Tanto a categoria feminina quanto a masculina contam com quatro divisões por peso cada:

- ✓ Masculino: até 60 kg - até 73 kg - até 90 kg - acima de 90 kg
- ✓ Feminino: até 48 kg - até 57 kg - até 70 kg - acima de 70 kg

## RELATO DO ATLETA

Aos 02 anos de idade a mãe do atleta R passou a perceber uma grande dificuldade de seu filho enxergar “coisas”, especialmente no período da noite. Ela decide então levar seu filho ao médico que identificou na criança uma retinose pigmentar. O atleta relata que até hoje não conhece nenhum outro DV com retinose pigmentar que tenha recebido o respectivo diagnóstico tão precocemente.

Aos 24 anos ele passa por um processo de cirurgia de catarata, por causa da retinose e afirma que só se “deu conta” de que a visão estava mesmo muito ruim. Aos 35 anos, por volta do ano de 2013, o atleta perde completamente a visão, fato este que fez com que ele se isolasse em casa por um período de mais ou menos 1 ano, pois não podia sair de casa sem uma adaptação, sem bengala, não tinha mais sua autonomia. Relata que chegou a tentar por diversas vezes, mas teve consequências graves como ser atropelado, cair dentro de um bueiro e outros episódios que acabaram ocasionando seu isolamento social, devido ao fato de não poder sair sozinho.

No ano de 2015, o judô entra na vida do atleta, logo após o mesmo ter passado por um processo de reabilitação no Hospital Oftalmológico Provisão (SP) e após ter perdido o pai. Conta que foi praticar o judô como uma “obrigação” uma vez que uma das atividades da reabilitação era praticar uma das atividades físicas ofertadas pela instituição e havia apenas três modalidades: atletismo, goalboll e judo. Como o mesmo nunca tinha praticado judô antes, optou por esta modalidade em março do referido mês, a partir daí tudo se transformou segundo o mesmo:

Eu comecei a fazer, aos poucos. E o judô pra mim teve a fase do início que foi a recuperação da autoestima, do amor próprio, aprendizado da filosofia, entender a persistência, a paciência. Foi um processo adquirido ao longo do tempo. Até o dia que decidi fazer do judô a minha vida!”

No ano de 2018 aconteceu sua primeira competição de judô, como não era uma competição paralímpica ou inclusiva, o público presente aguardava ansiosamente pela luta do atleta R, o mesmo iria competir com atletas videntes, devido a esse fato, R relata que sua área de competição ficou extremamente cheia, lotada. Quando a luta terminou, ele foi parabenizado por todos que estavam à sua volta e a partir daí sentiu que era isso que queria

para sua vida.

De acordo com o atleta o recurso de acessibilidade da audiodescrição nunca existiu em nenhuma das competições de judô que o mesmo já tenha participado até a presente data. Seja ela organizada pela CBDV (equipe paraolímpica) ou por outra federação, no qual o atleta relata.

Não existe essa preocupação com o atleta DV, desde a audiodescrição do local, dos acontecimentos do evento ou até e principalmente das próprias lutas. Nós “brigamos muito”! Questionamos frequentemente para que se faça um canal onde possamos ter acesso á narração das lutas. Mas por enquanto não temos conhecimento de nenhuma iniciativa destas.

Na opinião do atleta seria muito importante a criação desse canal para a narração das lutas uma vez que essa seria uma importante forma dos deficientes visuais acompanharem melhor a competição, escutando as lutas. Sobre isso, ele R ressalta “Porque nós quando estamos lutando, não temos acesso à nada disso. Considero a narração extremamente importante”.

Em relação a mobilidade ao local de competição, R considera extremamente importante que os eventos tivessem uma espécie de guia para nos auxiliar e nos guiar no CT, mas não tem e assim ele enfatiza que: “Às vezes nem quem enxerga consegue se localizar lá dentro do ginásio, imagina só nós que somos cegos! E como não tem nós atletas precisamos “nos virar” para nos locomover.”

Em relação à falta de acessibilidade audiodescritiva voltada para a competição, o atleta a considera uma grande falha, pois ele pensa no público, caso tenham outras pessoas deficientes visuais, uma criança por exemplo e enfatiza: “Como uma criança cega ou outra pessoa cega vai se interessar pelo judô desse jeito? Sem entender o que está acontecendo? Sem conhecer o judô? E para quem está fora?”

Para finalizar o relato o atleta é questionado á respeito do significado do judô para sua vida pessoal, segundo o mesmo, o judô o trouxe de volta à vida, reavivando seus princípios, forma de ser e de encara a vida, o ensinando a lutar verdadeiramente. A perder e levantar pra lutar de novo, a persistir. Sempre buscando melhorar e evoluir: “É dar verdadeiramente um “ipon” na vida! O judô me proporcionou ainda voltar a estudar. Uma segunda graduação agora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetiva realização de um evento realmente inclusivo, necessita-se rever e/ou repensar sobre a visão e entendimento sobre acessibilidade, uma vez que a mesma vai muito além das estruturas físicas e instalações. Envolve desde a recepção dos atletas no evento com acessibilidade de recursos audiovisuais e tecnológicos, recurso comunicacionais como intérprete de libras, audiodescriptores, intérprete-guia, guia, sistema de leitura braile, dentre tantas outras diversas ferramentas de acessibilidade.

Desse modo, consideramos a urgência em se organizar uma comissão para a discussão à respeito da acessibilidade no eventos de judô inclusivo, buscando não apenas respeitar uma questão legal ou cumprimento de uma questão social que envolve proporcionar a vivência da prática esportiva à todos sem exclusões, pois, o esporte pode propiciar novas perspectivas e melhoria na qualidade de vida para todas as pessoas, entretanto, devemos considerar as especificidades e necessidades de cada um, especialmente em um evento organizado com o viés da inclusão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acessado em: 05 de julho, 2022.

CONDE, Antonio João Menescal, 2012. Deficiência visual: a cegueira e a baixa visão. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 08 de julho, 2022.

LEÃO, B. A., BRAGA, K. B. A audiodescrição de monumentos: uma experiência com o Theatro José de Alencar. In: ARAÚJO, V. L. S., ADERALDO, M. F. Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil. 1 ed. Curitiba, PR:CRV, 2013.p.47-59

MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (Org.). Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro\\_Audiodescricao.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf). Acessado em: 05 de julho, 2022.



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da  
Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



STAKE, RE. Case studies. In: Denzin NK, Lincoln YS (Eds). Handbook of qualitative research. London: Sage; 2000: 436.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 375 de 433.*  
*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 9: Políticas públicas de Educação Inclusiva e Educação Especial Resumo expandido

### Análise das reserva de vagas para às pessoas com deficiências nos editais dos Institutos Federais

**Rosilene Lima da Silva**

IFMA

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRRJ. Especialista em Supervisão educacional e Educação Especial, Inclusão e Libras. Pedagoga do quadro permanente do IFMA, atuando na equipe multiprofissional no Departamento de Assuntos Estudantis. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). E-mail: [rosilene@ifma.edu.br](mailto:rosilene@ifma.edu.br)

**Aldaíres Aires da Silva Lima**

IFRR

Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRR e Mestre em Educação pela UFRRJ. É Técnica em Assuntos Educacionais do quadro permanente no IFRR - campus Boa Vista/Zona Oeste. E-mail: [aldaires.lima@ifrr.edu.br](mailto:aldaires.lima@ifrr.edu.br)

**Resumo:** A reserva de vagas para o acesso das pessoas com deficiência é uma garantia recente, porém, inúmeros dispositivos legais têm sido implementados e com isso há uma demanda crescente de ingresso de PCDs nas escolas públicas. Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo de discutir quais são os critérios utilizados na seleção da reserva de vagas de Pessoas com deficiência (PCDs) em cotas de ações afirmativas nos cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais (IFs). Desse modo, procuramos nos sites dos Ifs, os últimos editais de acesso aos cursos técnicos. O recorte temporal foi de 2022.1, 2022.2 e 2023.1 e foram selecionados doze editais de diferentes regiões do país. No decorrer do estudo, identificamos que os IFs ainda atribuem o conceito da deficiência pautada nos padrões biomédicos, onde a deficiência é vista como uma anormalidade biológica, fisiológica ou cognitiva, dando ênfase às características dos indivíduos expressos por meio da classificação de doenças e agravos da saúde (CID). Todo esse panorama indica que precisamos avançar muito mais em relação às discussões quanto à promoção do acesso, da permanência e da conclusão da escolarização dos estudantes PCDs nas escolas públicas. Além disso, precisamos propor novas concepções e instrumentos de avaliação que assegurem a ocupação das cotas para PCDs de forma adequada por meio de uma avaliação multiprofissional e interdisciplinar conforme preconiza a LBI.

**Palavras-chave:** Sistema de cotas, Pessoas com deficiência, Ensino Técnico, Institutos Federais, Ações afirmativas.

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro reproduz inúmeras desigualdades sociais, das quais contraditoriamente o acesso à educação auxilia no enfrentamento dessas disparidades. Nesse sentido, o direito assegurado da inclusão de PCDs no sistema regular de ensino é algo

recente, pois a política que garante a necessidade da perspectiva inclusiva da modalidade da Educação Especial tem pouco mais que uma década (BRASIL, 2008).

Desse modo, nos últimos anos essa política tem influenciado outros inúmeros instrumentos e dispositivos legais, a fim de se promover o acesso, a permanência e a escolarização das pessoas com necessidades específicas. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015 trouxe novas perspectivas sobre os padrões de acessibilidade, da definição sobre a deficiência e da avaliação da mesma, pautadas na concepção biopsicossocial, além da regulamentação da Lei nº 13.409/2016, que assegura a reserva de vagas nas instituições federais de ensino médio/técnico e de ensino superior (BRASIL, 2015; 2016).

Esse cenário legal promoveu uma demanda crescente de ingresso de PCDs nas escolas públicas, incluindo a procura pelos cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais (IFs), uma vez que essas instituições atravessam por dois direitos fundamentais: o da educação e o da formação/qualificação para o acesso ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo de discutir quais são os critérios utilizados na seleção da reserva de PCDs em vagas das cotas de ações afirmativas nos cursos técnicos ofertados pelos IFs.

Consideramos que discutir sobre o formato como os editais são apresentados, as concepções que são postas nesse documento e os critérios para a seleção de acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Técnico, são elementos necessários para se ampliar a garantia de direitos, sobretudo na perspectiva de equiparação de oportunidades e reparação de desigualdades.

## METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa documental de base exploratória, por meio da análise de editais de acesso ao Ensino Técnico dos IFs. Sobre esse método, Gil (2008) destaca que: “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27).

Sobre esse aspecto, cabe destacar que a reserva de vagas para o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Técnico e Superior é uma garantia recente (BRASIL, 2016). Portanto, o presente estudo visa discutir quais são os critérios utilizados na seleção da reserva de vagas de PCDs em cotas de ações afirmativas nos cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais (IFs).

Desse modo, procuramos nos sites dos IFs os últimos editais de acesso aos cursos técnicos. Nosso recorte temporal foi de 2022.1, 2022.2 e 2023.1 e foram selecionados doze editais. Nossa escolha se baseou pela procura de editais que contemplassem as diferentes regiões do país, nas quais os IFs se localizam. As instituições foram nomeadas de acordo com o termo IF, obedecendo sua ordem de busca e sinalizando a região ao qual pertence, com o cuidado para não identificá-las.

Considerando a necessidade de analisarmos os editais quanto às reservas de vagas para as pessoas com deficiência, utilizamos alguns critérios para análise e procurando averiguar se:

- As vagas para PCDs estariam ligadas a outros marcadores sociais, como: a relação étnico-racial e/ou renda per capita ou se havia cotas específicas para PCDs, independente de outros marcadores sociais?
- Há descrição sobre quem pode concorrer a vaga reservadas às PCDs e de que forma essa orientação estava descrita?
- Quais seriam as descrições quanto às análises dos candidatos às vagas e quais seriam os critérios de seleção?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos trinta e oito Institutos Federais criados pela Lei n.º 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, onze estão na Região Nordeste, nove na Região Sudeste, sete na Região Norte, seis na Região Sul e cinco na Região Centro-Oeste (BRASIL, 2008b). Nesse sentido, discutiremos acerca da seleção das cotas para PCDs nas vagas dos Cursos Técnicos, utilizando como referência doze editais de diferentes regiões brasileiras.

Quanto à reserva de vagas destinadas aos estudantes de escola pública com o recorte étnico-racial associado à renda per capita (inferior ou superior a um salário mínimo e meio), todos os IFs utilizaram desses critérios para a seleção na cota de PCD, porém, apenas metade dos editais pesquisados (seis) inseriu a reserva de vaga para PCD na modalidade da ampla concorrência, onde não há a obrigatoriedade de ter cursado o Ensino Fundamental em escola pública.

Esse dado demonstra que uma parte dos IFs tem procurado equiparar as oportunidades para esse público-alvo, uma vez que a inserção das pessoas com deficiência no ensino público é algo recente, ainda há uma grande parte dessa população que vivenciou seu processo de escolarização em instituições particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas e nesse sentido, indica relação com Reis (2022) ao ressaltar que: "(...) não se pode atender de forma igual quem é diferente para não perpetuar as desigualdades" (REIS, 2022, p. 111).

Examinamos também quais seriam as orientações presentes no edital sobre o perfil necessário para a candidatura à reserva de vagas para PCDs. Apenas três editais utilizaram a descrição do Art. 2º da Lei nº 13.146/2015, no qual o entendimento da pessoa com deficiência é aquele de impedimento em longo prazo de diferente natureza (física, mental, intelectual ou sensorial) que em contato com uma ou mais barreiras pode impedir sua participação plena e efetiva na sociedade. Cinco detalharam as especificidades das deficiências que se enquadram nas reservas de vagas e quatro não fizeram nenhum tipo de citação, nem o mais geral da definição, tão pouco o específico, pontuando os tipos de deficiência.

Em relação às orientações quanto às análises dos candidatos inscritos na cota PCD, observamos a unanimidade da obrigatoriedade de laudo médico, porém sob diferentes aspectos: o IF do Norte 2 e o IF do Sul 1 orientam que a admissão da candidatura da reserva de vagas será feita por meio do laudo médico com homologação da inscrição pelo setor médico; o IF do Nordeste 2 orienta a necessidade do laudo médico como pré-inscrição e avaliação desse documento por uma comissão multidisciplinar que realizará uma entrevista; o IF do Sudeste 1 enfatiza a necessidade do laudo com averiguação de forma presencial; o IF do Centro-Oeste 2 e o IF do Nordeste 3 enfatizam a necessidade do laudo para

homologação, porém, não especifica como o mesmo será avaliado e seis IFs (IF do Centro-Oeste 1, IF do Sudeste 3, IF do Sul 2, IF do Sudeste 2, IF do Norte 1 e IF do Nordeste 3) destacam a obrigatoriedade da entrega do laudo, apenas no ato da matrícula.

Diante desse panorama acerca da obrigatoriedade do laudo médico para a comprovação da deficiência, entendemos que de acordo com nossa amostra, todos os IFs analisados seguem a concepção biomédica para avaliar a deficiência, amparados em uma CID apresentado em um laudo médico. Cabe destacar que esse posicionamento, além de estar indo de encontro com as orientações normativas na LBI - que destaca a necessidade de uma avaliação biopsicossocial - pode acarretar uma série de equívocos na avaliação, sobretudo, quando se impõe essa responsabilidade às secretarias escolares.

Reis (2002) que analisou a reserva de vagas para PCDs nas Instituições Federais de Educação Superior do Estado do Rio Grande do Norte, considera que a falta de um instrumento, de formação de uma equipe multiprofissional e uma padronização no seletivo das Ifes tem acarretado a judicialização de indeferimentos, sobretudo pelas diferentes avaliações de cada instituição. A autora ressalta que alguns equívocos nessas avaliações podem inclusive possibilitar que a reserva de vaga seja preenchida por candidatos que não possuem deficiência, conforme o conceito disposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em que considera público alvo da Educação Especial, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Muito embora haja um avanço tanto em termos conceituais quanto nas legislações, as políticas educacionais ainda precisam avançar, especialmente nas proposições de novas concepções e instrumentos de avaliação que assegurem de fato a ocupação das cotas para PCDs de forma adequada, propiciando a essas pessoas ocuparem seus espaços de direito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito sobre a deficiência está atrelado à dinâmica de uma construção política, histórica e social, dessa forma os sujeitos acabam sendo avaliados de acordo com o seu tempo e por ser dinâmico essas concepções vêm mudando ao longo dos anos (REIS, 2022).

Todavia, no decorrer do estudo identificamos que os IFs ainda atribuem o conceito da deficiência pautado nos padrões biomédicos, onde a deficiência é vista como uma anormalidade biológica, fisiológica ou cognitiva, dando ênfase às capacidades e as limitações dos indivíduos expressos por meio da classificação de doenças e agravos da saúde (CID). Contrariando, assim o modelo biopsicossocial da deficiência que já foi reconhecido e ratificado na LBI como um instrumento para avaliação de pessoas que reivindique benefícios, serviços ou produtos relacionados à deficiência, seja na esfera pública ou privada.

Outro ponto que deixa a desejar está relacionado às descrições das deficiências e o público-alvo destinado às reservas de vagas na cota de PCD, pois em muitos editais essa orientação não foi contemplada, fato que pode prejudicar a elegibilidade de candidatos a ocupar essas vagas. Outro fator que se mostrou bastante inadequado foi orientação de apresentação de laudo médico no ato da matrícula, ou seja, o candidato deve apresentar esse documento para garantir sua vaga na secretaria escolar, portanto, caberia aos profissionais desse setor realizar ou não a matrícula correspondente a essas reservas de vagas.

É preciso criar alternativas para confrontar e superar as dificuldades enfrentadas pela pessoa PCD em relação ao ingresso, permanência e a conclusão de sua escolarização nas instituições de ensino. Para isso, precisamos repensar os instrumentos de avaliação que assegurem a ocupação das cotas para PCDs, de forma que a avaliação multiprofissional e interdisciplinar alcance um olhar mais amplo sobre a condição que se apresenta, contextualizando os impedimentos, limitações e restrições de participação com os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais aos quais esses indivíduos estão inseridos, conforme preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL(b). **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em 15 set 2022

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em:



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 set de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 01 de out de 2022.

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

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

REIS, Larissa Fernanda Santos Oliveira dos. Pessoas com deficiência em Instituições Federais de Ensino Superior: Análise sobre o sistema de reserva de vagas. 2022. 247f.

**Tese** (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 382 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 10: Acessibilidade e tecnologia assistiva**  
Resumo expandido

## Jogo sério e avaliação do comportamento monetário em estudantes com autismo e deficiência intelectual

**Davi Nascimento Santos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC)  
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão da Inovação (PPGINV) da  
Universidade Federal do ABC (UFABC), bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior – Brasil (CAPES – Código de financiamento 001) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de  
São Paulo (FAPESP) (Processo: 2021/12334-7). Bacharel em Neurociência e Ciência e Tecnologia. E-mail:  
santos.davi@aluno.ufabc.edu.br

**Priscila Benitez**

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA SOBRE COMPORTAMENTO, COGNIÇÃO E  
ENSINO  
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Adjunta no Centro de  
Matemática, Computação e Cognição da Universidade Federal do ABC. Pesquisadora no Instituto Nacional  
de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE) (Deisy G. de Souza,  
presidente) financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)  
(Processo #573972/2008-7) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)  
(2008/57705-8). E-mail: [priscila.benitez@ufabc.edu.br](mailto:priscila.benitez@ufabc.edu.br)

**Resumo:** A garantia da aprendizagem no ensino da matemática é um dos maiores desafios na educação brasileira. Dentre os conteúdos abordados, tem-se o comportamento monetário, essencial para garantir a autonomia e independência de jovens adultos na vida em comunidade. Buscam-se então estratégias para garantir a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de inclusão escolar. O presente estudo teve como objetivo avaliar o comportamento monetário em quatro jovens com DI e/ou TEA matriculados no ensino médio público da Região Metropolitana de São Paulo, por meio de tarefas digitais obtidas em um jogo sério. As tarefas experimentais foram estruturadas de acordo com uma rede de relações de estímulos envolvidos no comportamento monetário. A análise inicial dos dados permitiu identificar as relações que carecem de ensino, assim como a ausência da relação de soma e subtração com uso de cédulas e moedas entre os participantes. Espera-se a partir dessa pesquisa demonstrar que o ensino mediado pelo uso de jogos sérios pode servir como estratégia pedagógica na inclusão educacional, respeitando-se a individualidade e o ritmo de aprendizagem de jovens adultos/as com DI e/ou TEA.

**Palavras-chave:** Comportamento monetário, Deficiência intelectual, Autismo, Jogo sério, Equivalência de estímulos.

## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar tem sido responsável por levar o público alvo da Educação Especial para classes comuns, obtendo um aumento gradativo ao longo dos últimos anos (BRASIL, 2021). Nessas classes, encontram-se o estudante com Deficiência Intelectual (DI), caracterizado por alterações significativas no desenvolvimento intelectual, tais como raciocínio, resolução de problemas e adaptabilidade, e o estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), caracterizado por alterações nas interações sociais e comunicação, tendo um repertório restrito e repetitivo de interesses, atividades e comportamentos, e em alguns casos, déficits no funcionamento cognitivo, estando a DI comumente presente na primeira infância (APA, 2013).

Um dos principais desafios desse processo de inclusão escolar se refere à garantia das mesmas oportunidades e condições de ensino para todos os estudantes, sobretudo nos conteúdos pedagógicos basilares ao conhecimento escolar, como alfabetização e matemática (PNE - BRASIL, 2014). Segundo dados do relatório Pisa 2018 (BRASIL, 2020), dos países que participaram do levantamento, o Brasil está entre os piores em desempenho matemático.

No ensino matemático, que envolve o aprendizado de habilidades básicas a serem aplicadas em diferentes contextos do cotidiano, um dos comportamentos ensinados necessários para vida em sociedade com autonomia se refere ao comportamento monetário, fundamental para a realização de atividades cotidianas, e que exige outros comportamentos matemáticos como identificação de figuras, soma e subtração (XANDER; HAYDU; DE SOUZA, 2016).

Para atender as necessidades de estudantes com DI e TEA, tem-se utilizado de estratégias de ensino, caracterizadas por lei como Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2015). O jogo sério, uma estratégia de ensino, é por definição um programa de computador que combina dois elementos: aspectos de um videogame e um aspecto sério (como educação), e tem se mostrado promissor em diversas áreas e públicos (ALVAREZ; DJAOUTI, 2011).

Tendo em vista os desafios do ensino matemático, o ensino do comportamento monetário, e o potencial de uso do jogo sério, o presente estudo teve por objetivo avaliar o comportamento monetário em quatro jovens com DI e/ou TEA matriculados no ensino médio público da Região Metropolitana de São Paulo, por meio de tarefas digitais obtidas em um jogo sério.

A partir da análise dos resultados dessa avaliação, foi possível identificar as relações que carecem de ensino, assim como a ausência da relação de soma e subtração com uso de cédulas e moedas entre os participantes. Espera-se a partir dos resultados dessa pesquisa, demonstrar que o ensino mediado pelo uso de tecnologias e estratégias, tais como jogos sérios, aumenta as possibilidades de inclusão escolar, respeitando-se a diversidade em sala de aula e assegurando a autonomia do estudante.

## METODOLOGIA

A amostra desse estudo é composta por quatro estudantes com diagnóstico médico de DI e/ou TEA (P1, P2, P3 e P4) que receberam a aplicação de tarefas digitais obtidas em um jogo sério desenvolvido para ensino do comportamento monetário. Os critérios de inclusão utilizados foram: (a) 80% ou acima de acertos nas tarefas do Protocolo de Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas (PRAHM)(CAVALHEIRI, 2018); (b) Idade cronológica entre 15 anos e zero meses a 24 anos e 11 meses; (c) Comunicação oral ou gestual na interação com outra pessoa; (d) ter concordado e assinado o TCLE.

São utilizados: figuras das cinco cédulas: R\$2,00, R\$5,00, R\$10,00, R\$20,00, R\$50,00; figuras das cinco moedas de R\$0,05, R\$0,10, R\$0,25, R\$0,50, R\$1,00; valores ditados e por extenso referente às cédulas, moedas, e cédulas e moedas alternadas; operações de soma, subtração, e soma e subtração alternadas. As figuras das cédulas e moedas foram obtidas a partir de fotografias e redimensionadas em escala.

O *design* das tarefas corresponde ao seu estado dentro do jogo sério (Figura 1). Os estímulos são apresentados em uma rede de relações avaliadas e/ou ensinadas durante o jogo sério, formulada com base no trabalho de Rossit e Ferreira (2003), a fim de verificar a emergência das relações com ou sem ensino direto.

**Figura 1.** Tela obtida para avaliação da relação entre Cédula e Valor por Extenso



**Descrição:** A imagem contém um fundo cinza, 3 objetos com etiquetas amarelas na parte superior, uma chave fixa, uma trena e um alicate, com os respectivos textos, “R\$10,00”, “R\$50,00” e “R\$20,00” sobre as etiquetas. Abaixo, uma cédula de R\$20,00 sobre uma cesta laranja.

**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Ao todo, foram obtidas do jogo sério 31 tarefas (ou 31 relações avaliadas), sendo 21 tarefas de identificação e dez tarefas de soma e subtração. As instruções são apresentadas anteriormente a cada tarefa, acompanhadas de áudio correspondente à instrução. Durante a tarefa, uma instrução simples auditiva é apresentada na primeira rodada, instruindo a ação do jogador. As tarefas avaliadas possuem a apresentação simples de todas as tentativas em ordem randomizada, assim como as alternativas (estímulos escolha), em uma distribuição de três alternativas para cada estímulo modelo. As alternativas possuem áudio responsivo ao serem selecionadas.

Para verificar a generalização das tarefas para situações com moedas e cédulas físicas, foi elaborado um roteiro de aplicação em formato semelhante ao de Rossit e Ferreira (2003), com tarefas de nomeação. Os dados são analisados em número de acerto e erro nas tarefas experimentais, sendo registrado ainda o tempo para resposta em segundos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo avaliar o comportamento monetário em quatro jovens com DI e/ou TEA matriculados no ensino médio público da Região Metropolitana de São Paulo, por meio de tarefas digitais obtidas em um jogo sério.

Nas tarefas de identificação, um único participante (P1) atingiu 100% de acerto em todas as tarefas. Para os demais participantes que atingiram menos de 90% de acertos nas tarefas de identificação, é possível observar que ao menos uma das relações esperadas que

carecessem de ensino dentro da rede de relações não atingiu esse critério [P2 (Valor ditado e Valor por Extenso para Moedas=60%); P3 (Valor ditado e Valor por Extenso para Cédulas=50%, Valor ditado e Valor por Extenso para Moedas=60%, Valor ditado e Cédulas=80%); P4 (Valor ditado e Cédulas=80%, Valor ditado e Moedas=80%)].

Já nas tarefas de soma e subtração, todos os participantes obtiveram um desempenho abaixo de 90% em todas as tarefas (Média de acertos nas tarefas de soma e subtração para: P1=38,94%; P2=31,78%; P3=28,22%; P4=41,94%). Uma análise preliminar não permitiu encontrar uma relação entre as medidas de acerto nas tarefas de identificação e nas tarefas de soma e subtração.

Um erro comum durante as tarefas de nomeação no teste de generalização foi a diferenciação entre centavos e reais, com a tendência em dizer “reais” para os estímulos apresentados, como é possível observar a partir dos resultados da nomeação de moedas (P2=20%; P3=40%; P4=60%). Já a nomeação de valores por extenso obteve baixo número de acertos mesmo para os que obtiveram 100% de acertos nas tarefas de identificação (P1=16,66%; P2=33,33%; P3=66,66%; P4=50%). Acredita-se que uma divisão do ensino entre cédulas e moedas, e sua subsequente apresentação conjunta possa resolver esse problema distintivo.

Em um estudo futuro, os participantes serão encaminhados para as sessões de ensino distribuídos entre grupos experimentais a fim de verificar a emergência de relações e validar o uso da história social no ensino pelo jogo sério.

## CONCLUSÃO

Mediante os expostos, acredita-se que o estudo mostrou a viabilidade de uso de tarefas digitais no contexto da juventude para avaliação de comportamento monetário, e que o uso do jogo sério para ensino desse comportamento vai de encontro às necessidades de intervenção encontradas como resultado da avaliação nos estudantes jovens adultos com DI e/ou TEA. Espera-se que o ensino de acordo com a rede de relações permita aos estudantes alcançarem o aprendizado com economia de tempo e ensino, demonstrando assim novas possibilidades do uso de tecnologias e estratégias educacionais para o ensino do

comportamento monetário com o público jovem adulto, em respeito ao processo de inclusão escolar.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES – Código de financiamento 001) - (Março/2021 - Fevereiro/2022); e FAPESP [Processo: 2021/12334-7, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)] - (Março/2022 - Presente).

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.; DAMIEN, D., An introduction to Serious game Definitions and concepts, **Proceedings of the Serious Games & Simulation Workshop**, v. 2, p. 10-15, 2011. Disponível em: <http://www.hayka-kultura.org/images/Proceedings%20SGS%20Wkshp%202011%20ind%2004.pdf#page=11>.

Acesso em: 20 set. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).

Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf). Acesso em: 21 ago. 2011.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

CAVALHEIRI, L. F. **Protocolo de registro e avaliação das habilidades matemáticas**



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



(PRAHM) (Bachelor's thesis, Universidade Tecnológica Federal do Paraná), 2018.

Disponível em:

[https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/11609/1/FB\\_COLIN\\_2018\\_2\\_03.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/11609/1/FB_COLIN_2018_2_03.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

ROSSIT, R. A. S.; FERREIRA, P. R. dos S.. Equivalência de estímulos e o ensino de pré-requisitos monetários para pessoas com deficiência mental. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 097-106, 2003. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200003).

Acesso em: 20 set. 2022.

XANDER, P., HAYDU, V. B., & DE SOUZA, S. R. "Dimdim: Negociando & Brincando" no ensino de habilidades monetárias a pré-escolares. **CES Psicologia**, v.9, n.1, p. 89-108, jan./jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802016000100007&script=sci\\_arttext&tlnq=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802016000100007&script=sci_arttext&tlnq=pt).

Acesso em: 20 set. 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 389 de 433.*

*Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*

<http://revista.lapprudes.net/CM>

**Eixo 10: Acessibilidade e tecnologia assistiva**  
Resumo expandido

## O ensino da Libras como segunda língua no ensino fundamental

**Jean Rodrigo Jacinto Conceição Figueiredo**

E-mail: [profjeanlibras@gmail.com](mailto:profjeanlibras@gmail.com)

**Resumo:** Apenas com a promulgação da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil, o que colabora para uma mudança na forma de pensar a educação do surdo. Atualmente, a legislação prevê a inclusão do aluno surdo por meio de escolas e classes de educação bilíngue ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, além da presença do intérprete de Libras na sala de aula e do AEE (atendimento educacional especializado), oportunizando o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos e o ensino e a difusão da Libras no ambiente escolar. No entanto, a realidade encontrada na maioria das escolas brasileiras vai de encontro ao que é previsto na lei, visto que mesmo com a presença do intérprete na sala, a comunicação em Libras fica limitada a este profissional e ao aluno surdo, dificultando a interação com a comunidade escolar ouvinte. Tal cenário amplifica a barreira linguística entre surdos e ouvintes, e, conseqüentemente, traz prejuízos à aprendizagem e à sociabilização do surdo, o que corrobora para a marginalização do desse sujeito. Nesse sentido, essa pesquisa propõe uma investigação no espaço escolar a fim de compreender como se dá a comunicação entre o aluno surdo e a comunidade ouvinte, se há o uso da Libras por essa comunidade e de que forma esse contexto influencia no processo de aprendizagem e de inclusão do aluno surdo.

**Palavras-chave:** Libras, Difusão, Inclusão, Interação, Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas, as crianças surdas ou com outros tipos de deficiências eram excluídas da escola e destituídas do convívio social, por serem considerados incapazes e inaptos para a aprendizagem dos conteúdos escolares, o que acarretou na formação de indivíduos excluídos do convívio social e destituídos de autonomia. Como demonstrado nas pesquisas de Góes, 1996.

Apenas na segunda metade do século XX, entra em pauta a discussão sobre direitos humanos, o reconhecimento da identidade da comunidade surda e a inclusão das pessoas com deficiência. Em 1948, foi instituída a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende a igualdade, a liberdade e a cidadania, afirmando que toda pessoa tem direito à educação, sem qualquer distinção. Já no final do século XX, em 1994, a Declaração de

Salamanca argumenta que a escola deve acolher todas as crianças (deficientes, de rua, de minoria linguística, marginalizadas, dentre outras), o que implica a necessidade da modificação dos processos pedagógicos a fim de garantir um ensino significativo, eficiente e de qualidade para crianças com deficiências.

No âmbito do Brasil, a legislação também prevê o direito de acesso à educação de forma igualitária a todos os cidadãos, independentemente das condições individuais, por meio da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Contudo, embora o acesso seja garantido pelo Estado por meio das matrículas nas escolas, ainda há uma grande lacuna no processo de aprendizagem dos alunos surdos e das pessoas com deficiência, devido à escassez de recursos, à barreira linguística estabelecida entre surdos e ouvintes, à falta de formação docente na área de Libras, dentre outros fatores identificados nas escolas de ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no capítulo destinado à educação especial, define a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O documento expõe ainda que, para atender as necessidades desses educandos, “os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” (Art. 58, inciso I, LDB, 1996,).

Com relação especificamente aos educandos surdos, também há amparo legal por meio da Lei 10.098, de 2000, que dispõe sobre a importância da acessibilidade de comunicação para esses alunos nos sistemas de ensino, com o objetivo de assegurar sua aprendizagem; da Lei 10.436, de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação das comunidades surdas do Brasil; e do Decreto 5626, de 2005, que descreve os atendimentos necessários à educação dos surdos e afirma a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas e Fonoaudiologia, assim como regulamenta a formação do professor bilíngue, do professor de Libras e do intérprete de Libras, mencionando também a importância do português como segunda língua na modalidade escrita para surdos.

Além dos aparatos legais voltados à inclusão e à oferta de educação de qualidade aos

alunos surdos, os vários movimentos sociais que irromperam no século XX (1993), em favor da inclusão escolar do surdo e o desenvolvimento de pesquisas científicas que demonstraram que a progressão na aprendizagem do surdo é possível a partir do uso de métodos de ensino adequados influenciaram no desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a educação de alunos com deficiência e, mais especificamente, para os surdos.

De acordo com as pesquisas de Soares e Baptista 2018, atualmente, constata-se que houve um aumento no número de matrículas de surdos nas classes comuns do ensino regular, o que exige o provimento de recursos específicos para a educação desses alunos. Dentre esses recursos, destaca-se o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que além de constituir-se como uma ferramenta para a afirmação e reconhecimento da cultura surda, facilita a aprendizagem e a interação social entre surdos e ouvintes. Nessa perspectiva, a atuação de intérpretes na sala de aula é fundamental, visto que eles atuam como facilitadores de todo o processo educativo. Todavia, o que ocorre na realidade é que, muitas vezes, não há a presença desses profissionais na escola e, quando eles estão presentes, pode acontecer do aluno surdo ficar limitado à comunicação com seu intérprete, sem interação com os demais ouvintes é o que mostra as pesquisas realizadas pelo Grupo Steno em 2018. Essa realidade é fruto de um estranhamento frente a uma língua diferente e da falta de conhecimento da Libras, o que restringe a comunicação.

Diante disso, destaca-se a necessidade de investigar a relação entre o aluno surdo, o intérprete e os alunos e professores ouvintes a fim de verificar como se dá a comunicação desses sujeitos, que tipos de dificuldades encontradas na interação e de que forma elas influenciam no processo de aprendizagem do surdo. Nesse sentido, este projeto propõe responder às seguintes questões: a) a Libras está sendo usada em todo o ambiente escolar ou somente entre intérprete e aluno surdo na sala de aula? b) o aluno surdo faz parte da turma ou está isolado no canto da sala com seu intérprete, sem interagir com os demais colegas? c) Ele participa das propostas do grupo ou realiza apenas propostas que envolvem ele e o intérprete? d) A escola está oferecendo possibilidade e oportunidade aos alunos ouvintes de se comunicarem com os colegas surdos?

Pretendemos, então, guiados por essas indagações, realizar uma investigação em uma escola pública de ensino fundamental na cidade de São Paulo que tenham alunos surdos

matriculados, a fim de analisar como tem se configurado a comunicação entre alunos surdos e a comunidade escolar ouvinte; quais são os desafios encontrados nessa interação e como o ensino da Libras como segunda língua aos ouvintes da comunidade escolar poderia colaborar no processo de aprendizagem e de inclusão do aluno surdo. Esperamos que os resultados dessa pesquisa possam subsidiar o desenvolvimento de futuras ações e políticas públicas visando à disseminação e utilização da Libras por toda a comunidade escolar.

## JUSTIFICATIVA

Atualmente, com o Decreto 5626, de 2005, as crianças surdas têm mais oportunidades de aprender os conteúdos curriculares juntamente com as crianças ouvintes. Conforme previsto no documento, essas crianças devem contar com intérpretes de Libras, professores especialistas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e professores de Libras. A presença desses profissionais na escola é fundamental para garantir aos alunos surdos a acessibilidade aos conteúdos curriculares.

Além dos recursos expostos, o mesmo decreto dispõe ainda sobre o uso e a difusão da Libras no âmbito escolar, entre professores regentes, alunos surdos e ouvintes, funcionários, direção da escola e familiares, com o propósito de melhorar a relação interpessoal do indivíduo surdo e garantir a inclusão social do mesmo, promovendo a acessibilidade à comunicação e diminuindo a barreira na comunicabilidade entre pessoas com línguas maternas diferentes.

Diante disso, destaca-se a necessidade não só da presença do intérprete na sala de aula, mas também da disseminação e do ensino da Libras a toda a comunidade escolar. A propagação dessa língua no ensino fundamental pode trazer muitos benefícios aos alunos ouvintes, como o conhecimento cultural e a participação na comunidade surda, o acesso a uma segunda língua, o favorecimento da inclusão social e a promoção da cidadania. Porém, muitas escolas contam apenas com o intérprete de Libras e o professor bilíngue como usuários da Libras, oferecendo assim o acesso aos conteúdos curriculares e a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua ao aluno surdo, mas deixando a desejar o ensino da Libras para a comunidade ouvinte. Desse modo, tanto os alunos surdos como os ouvintes são prejudicados, os surdos porque não têm uma referência

linguística para se espelharem e os ouvintes porque não aprendem a Libras e não conseguem se comunicar com os colegas surdos.

Portanto, é necessário investigar como se dá essa realidade no contexto escolar, se há profissionais habilitados para ensinar a Libras, se esse momento é previsto na grade curricular. De acordo com o decreto 5626 de 2005 o profissional surdo tem prioridade no ensino da Libras, o artigo referido também relata sobre a importância da criança deficiente auditiva e surda ter acesso a Libras e a língua portuguesa desde o seu nascimento. Daí a relevância desse projeto, no sentido de descrever como se dá a difusão e o uso da Libras na escola, como se dá a interação entre surdos e ouvintes e quais estratégias possibilitam o ensino da Libras como segunda língua aos alunos ouvintes.

## OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Pesquisar se há o ensino da Língua Brasileira de Sinais –Libras - como segunda língua para alunos ouvintes do ensino fundamental da escola pública que têm alunos surdos matriculadas do município de São Paulo.
- Analisar como se dá a relação entre alunos surdos e ouvintes na escola e a partir disso destacar a importância do ensino da Libras como segunda língua aos alunos ouvintes.

Objetivos específicos:

- Investigar estratégias comunicacionais que favoreçam a interação entre alunos surdos e ouvintes nas salas de aula do ensino fundamental;
- Analisar as metodologias docentes que facilitam a interação entre surdos e ouvintes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teles (2005) afirma que a língua é um instrumento que todo ser humano possui, trata-se da característica cultural de um povo, o que diferencia o homem do animal irracional. Segundo este autor, a linguagem pode ser considerada o principal meio pelo qual a humanidade tem se desenvolvido socialmente e culturalmente. Na sociedade atual, a

comunicação mostra-se na habilidade do indivíduo em usar sua língua para interagir com as pessoas ao seu redor, expressando seus sentimentos, pensamentos e ações.

Santana apud Quadros (2007) afirma que todos os seres humanos possuem um mecanismo para aquisição da linguagem que deve ser acionado mediante uma experiência positiva. No caso do sujeito surdo, seu dispositivo para aquisição da linguagem é visual. De acordo com a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a Libras é a forma de comunicação e expressão na qual o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema de transmissão de ideias e de fatos oriundos da comunidade de pessoas surdas do Brasil.

Segundo Brito (1993), a primeira língua dos surdos é a de sinais, porque a mesma possui modalidade visual-espacial e, dessa forma, não há barreiras para aquisição, já que a audição das pessoas com surdez é comprometida. Entretanto, os surdos convivem em uma sociedade ouvinte, usuária de uma língua oral-auditiva, daí as dificuldades na comunicação.

Considerando que a Libras e a Língua Portuguesa são línguas de modalidades diferentes, é necessário quebrar as barreiras da comunicação disseminando a Libras no âmbito escolar para garantir o convívio social na coletividade. Ao oferecer aos alunos ouvintes o ensino da Libras com o intuito de favorecer a comunicação entre esses e os surdos, a escola está considerando as desigualdades culturais. Caso contrário, a escola estará tratando todos os educandos, surdos e ouvintes, como iguais (Bourdieu, 1998). Além disso, o uso de duas línguas diferentes, o Português oral pelos ouvintes e a Libras pelos surdos, priva os dois grupos da colaboração coletiva e da comunicação entre eles, caracterizando uma separação escolar entre surdos e ouvintes e dificultando o desenvolvimento social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme Vygotsky (1997).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, dispõe que a educação é direito da pessoa com deficiência, e que o sistema educacional precisa ser inclusivo, proporcionando o aprendizado de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades. Sasaki (1997, p. 3) conceitua a inclusão social como

um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, um processo bilateral no qual as

pessoas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

De acordo com o Ainscow (2006, online), professor inglês e especialista em educação especial, “inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades”. Portanto, para o aluno surdo estar na sala de aula participando das atividades, desenvolvendo-se e interagindo com os colegas, não basta a presença do intérprete, é preciso mais do que isso, é necessário garantir a comunicação do mesmo com seus colegas ouvintes, daí a importância do ensino da Libras como segunda língua aos estudantes ouvintes, para possibilitar essa interação.

## ESBOÇO METODOLÓGICO

- Pesquisa de campo (explicativa): Levantar evidências, causas, consequências dos fenômenos observados nos comportamentos sociais das escolas pesquisadas com relação ao ensino de Libras como Segunda Língua; esclarecer os mecanismos e os meios envolvidos nesse processo, na busca de conclusões e sugestões visando colaborar para que o Decreto 5626, de 2005, cumpra-se na prática.
- Estudos etnográficos: Investigar, por meio de observação em campo, a acessibilidade em relação à comunicação entre alunos surdos e ouvintes na sala de aula do ensino regular das escolas públicas que tenham alunos surdos matriculados no ensino fundamental do município de Taubaté.
- Entrevistas semiestruturadas: Serão realizadas entrevistas com os envolvidos no processo educacional das escolas investigadas com o intuito de compreender como há o ensino da Libras como L2 os ouvintes e como se dá esse processo.
- Análise da coleta de dados (investigações, observações, entrevistas): compilação das informações, conclusão e sugestões com bases em pesquisas bibliográficas para compreensão dos fenômenos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desta pesquisa não há ainda resultados já alcançados. Mas eu espero que estes resultados alcançados mostra a importância da difusão da Libras na comunidade escolar evitando a barreira comunicacional entre surdos e ouvintes. Precisamos disseminar a Libras em todo ambiente escolar, porque a comunicação não poderá ficar restritamente somente entre surdos e surdos e entre surdos e intérpretes de Libras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de muitas lutas, a comunidade Surda Brasileira conseguiu reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão do Brasil (Lei 10.436/2002). Depois de dois anos, vem o decreto 5626 de 2005 que regulamenta a Lei citado anteriormente. E neste decreto traz informações importantes como inclusão da Libras nos cursos de licenciatura, formação dos professores e dos intérpretes de Libras, garantida da educação dos surdos nas escolas, direito a saúde e difusão da Libras no ambiente escolar. Por meio desta pesquisa terei a oportunidade de verificar se há a difusão da Libras. E espero que o resultado desta pesquisa possa contribuir para a sociedade em geral sobre a importância do ensino da Libras para ouvintes favorecendo a comunicação, interação, socialização e aprendizagem entre surdos e ouvintes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. **Processo de inclusão é um processo de aprendizado. Entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação Mario Covas.** Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002)>. Acesso em 26 set. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 30 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2008. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/ 96.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 30 jan. 2017.

BRASIL. **Lei 10.098/00**. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em 30 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146/15**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) >. Acesso em 26 set. 2022.

BRITO, L.F. **Integração social e educação dos surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. UNESCO, 1948. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >. Acesso em 26 set. 2022.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

**Libras nas escolas: enfrentando o desafio da falta de intérpretes**. Grupo Steno, 2018. Disponível em: < <http://steno.com.br/libras-nas-escolas/>>. Acesso em: 26 de set de 2022.

NOGUEIRA, M. A. **Escritos de Educação e CATANI, A.** (organizadores) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Alunos com Surdez no Brasil: Espaços de Escolarização e Produção Acadêmica em Três Diferentes Contextos Regionais**<sup>1</sup>. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. spe, p. 85-100, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000500085&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500085&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 26 set 2022.

TELES, T. A. F. **Linguagem e identidade social: uma abordagem sociolinguística**.

Disponível em: < [http://cetrans.com.br/artigos/Tercia\\_Ataide\\_Franca\\_Teles.pdf](http://cetrans.com.br/artigos/Tercia_Ataide_Franca_Teles.pdf) >. Acesso em: 26 de set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Fundamentos de Defectologia. Madri, Visor Dis. 1997.

**Eixo 10: Acessibilidade e tecnologia assistiva**  
Resumo expandido

## PodTab: uma ferramenta inclusiva para o ensino e aprendizagem da tabela periódica

**Valquíria Fárma dos Santos Madalóz**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Mestranda em Ensino de Química. E-mail: [valquiriamadaloz@hotmail.com](mailto:valquiriamadaloz@hotmail.com)

**Alda Ernestina dos Santos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Pós Doutorado no Programa de Pós Graduação em Ensino de Química. E-mail: [alda.santos@ifmg.edu.br](mailto:alda.santos@ifmg.edu.br)

**Priscila Tamiasso Martinhon**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Professora Dra. do Programa de Pós Graduação em Ensino de Química do Instituto de Química da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [pris-martinhon@hotmail.com](mailto:pris-martinhon@hotmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho apresenta uma proposta didática inclusiva de abordagem dos elementos químicos por meio da elaboração de um podcast voltado à aprendizagem da Tabela Periódica por estudantes com deficiência visual. Para tanto, foram gravados inicialmente quatro episódios tendo como tema metais, ametais, semimetais e gases nobres. O podcast elaborado tem como objetivo contribuir para um ensino mais inclusivo da disciplina de Química, bem como favorecer os processos de ensino e aprendizagem da Tabela Periódica na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Deficiência visual, Ensino de Química, Inclusão, Podcast, Tabela Periódica.

## INTRODUÇÃO

A modalidade radiofônica *podcast* teve seu início marcado no ano de 2004, por meio da ampliação dos programas de rádio (KISCHINHEVSKY, 2017), se tornando objeto de pesquisa a partir de 2005 (RELLSTAB, 2022). A linguagem vinculada pelos *podcasts* é dinâmica, caracterizada por uma permanente (re)significação, que tem se consolidado cada vez mais nos últimos anos, principalmente no campo de estudos educacionais (FREIRE, 2015).

Neste sentido, o *podcast* tem se firmado como uma tecnologia com enorme potencial educacional, que pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. A palavra *podcast* é originária da língua inglesa e resulta da união entre a sigla *pod* (do inglês: Personal on Demand), que significa pessoal sob demanda e o termo *broadcasting* (radiodifusão) (TEIXEIRA et al., 2021).

Segundo Leite (2012) devido a sua capacidade de ser utilizado em dispositivos diversos e reproduzido em diferentes formatos de áudio como mp3, ogg, wma, dentre outros, o *podcast* apresenta alguns benefícios bastante úteis em relação a outras mídias com potencial educacional.

Diante disso, o *podcast* pode ser considerado uma ferramenta educacional bastante útil visando a inclusão de estudantes com deficiência visual e a aprendizagem de estudantes em geral, já que favorece a comunicação entre professor e estudante (FREIRE, 2011).

Considerando a inclusão de estudantes com deficiência e especificidades funcionais no ensino básico regular, independente da disciplina escolar a ser trabalhada, materiais e recursos didáticos acessíveis ou adaptados são importantes ferramentas mediadoras do processo de aprendizagem destes sujeitos, ao facilitar a transição e transposição entre diferentes realidades para aquisição de capital cultural (RODRIGUES et al., 2022).

Conforme aponta as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias “material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, tais como os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras, os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros” (BRASIL, 2006).

A combinação de recursos audiovisuais em sala de aula, constitui uma estratégia interessante visando a organização das atividades de ensino, bem como o desenvolvimento da competência de leitura crítica do mundo, conectando em diálogo com os diversos recursos audiovisuais, além de favorecer a inclusão de estudantes com deficiência visual, entre outras, no ambiente escolar.

No âmbito do ensino de Química, vários relatos docentes pontuam a importância da Tabela Periódica como ferramenta para o trabalho pedagógico, facilitadora do entendimento discente de vários fenômenos naturais, bem como a influência que o domínio do seu emprego

pode ter na leitura do mundo que nos rodeia (SANTOS et al., 2013). Os desafios imbricados aos obstáculos epistemológicos relacionados à compreensão de propriedades aperiódicas e periódicas, por exemplo, são muitos, mas podem ser minimizados com o emprego de uma variedade de mídias digitais (SOUZA et al., 2018).

Tendo em vista a ampla importância da compreensão da Tabela Periódica para a aprendizagem de Química e os benefícios que a utilização de *podcasts* pode oferecer ao ensino desta disciplina, o presente trabalho visa compartilhar o processo de elaboração de uma proposta didática voltada à abordagem dos elementos químicos. A partir da elaboração desse *podcast*, que recebeu o nome de PodTab, voltado não só a essa aprendizagem específica, mas também ao desenvolvimento de competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também são discutidos os meios pelos quais a inclusão de estudantes com deficiência visual pode ser facilitada.

## METODOLOGIA

O *podcast* desenvolvido conta até o momento com quatro episódios, cuja produção envolveu as seguintes etapas:

**Pré-produção** – nesta etapa foram incluídos o planejamento do tema abordado e os objetivos relacionados individualmente a cada episódio.

**Produção** – esta etapa envolveu a elaboração do roteiro e a gravação dos arquivos de áudio relacionados ao episódio, além da elaboração dos elementos gráficos para disponibilização e divulgação do *podcast*.

**Pós-produção** – nesta etapa foi realizada a edição dos arquivos de áudio obtidos na gravação, a adição de elementos sonoros externos e a disponibilização dos episódios no *Spotify*.

Na elaboração dos episódios foi utilizado o aplicativo de modalidade radiofônica Anchor, o qual possibilita a gravação e edição de arquivos em formato de áudio, bem como o corte e adição de elementos sonoros, como uma trilha sonora, por exemplo. O Anchor é um aplicativo integrado ao *Spotify* que possibilita a postagem dos episódios do *podcast* de maneira simples e fácil, pelo próprio *smartphone*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PodTab é um *podcast* voltado à abordagem dos elementos químicos da Tabela Periódica desenvolvido como produto educacional vinculado a dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQUI), do Instituto de Química (IQ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), durante o mestrado profissional realizado pela primeira autora deste trabalho.

O PodTab foi desenvolvido visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem da Tabela Periódica por estudantes com deficiência visual. Contudo, o mesmo pode ser útil para diversos outros estudantes, como por exemplo os que estão dentro do espectro do déficit específico de linguagem (DEL), os que possuem dislexia, síndrome de Down e até mesmo por estudantes que não possuem nenhum tipo de deficiência, facilitando seu processo de aprendizagem através do formato de áudios.

A motivação para criação do PodTab se deu em função da escassez de materiais didáticos voltados ao ensino da Tabela Periódica para alunos com deficiência visual. O *podcast* disponibilizado na plataforma de *streaming Spotify*, em sua versão final contemplará a elaboração e publicação de episódios individuais relacionados a cada um dos 118 elementos químicos existentes, além de uma abordagem histórica sobre a evolução da Tabela Periódica ao longo do tempo.

Os episódios são iniciados com uma breve introdução sobre o assunto abordado. Em seguida são apresentadas algumas curiosidades sobre a classe do elemento químico apresentado, destacando sua importância no cotidiano, bem como suas aplicações na sociedade. Finalizando os episódios, tem-se a apresentação de algumas propriedades e características contextualizando com o cotidiano visando facilitar o aprendizado dos estudantes.

Para tanto, inicialmente foi gravado um episódio abordando os metais, uma importante classe de elementos químicos. O episódio iniciou-se com uma breve introdução sobre o assunto abordado. Em seguida foram apresentadas algumas curiosidades sobre os metais, com destaque de sua importância para o desenvolvimento da humanidade, conforme

comentário sobre a idade dos metais, a qual foi marcada pela descoberta de metais como o cobre e o ferro, e o desenvolvimento das primeiras cidades.

Na sequência, destaca-se o uso de metais como ferro, ouro e platina em nosso cotidiano, apontando exemplos de como tais metais estão presentes na composição de materiais diversos como o aço, as jóias e de próteses ortopédicas e dentárias, respectivamente. Finalizando o episódio, foram apresentadas algumas das propriedades e características dos metais, com destaque para a excelente condutividade térmica e elétrica observada para tais elementos químicos.

O segundo episódio tratou da abordagem dos ametais e assim como no episódio dos metais apresenta as principais características, propriedades e algumas curiosidades dessa classe de elementos químicos. Inicialmente foi realizada uma breve introdução desses elementos, em seguida foi abordada algumas de suas aplicações e onde esses elementos podem ser encontrados.

Para isso foi citado alguns exemplos de elementos que compõem essa classe, evidenciando onde tais elementos podem ser encontrados no cotidiano. Dentre os elementos citados destaca-se o carbono, que constitui o ametal de maior aplicação devido a sua capacidade de se ligar facilmente a outros elementos químicos, gerando cadeias que dão origem a inúmeros compostos orgânicos. Dentre os compostos formados pelo carbono encontra-se o gás carbônico ( $\text{CO}_2$ ), o qual apresenta um papel essencial no efeito estufa.

Para finalizar o episódio foram destacadas algumas propriedades e características dessa classe de elementos químicos.

Posteriormente foi gravado um episódio sobre os semimetais, que a exemplo dos outros episódios apresenta uma abordagem das principais características, propriedades e curiosidades sobre essa importante classe de elementos.

Inicialmente é abordado uma breve introdução sobre esses elementos, seguido de algumas curiosidades e aplicações no cotidiano, evidenciando as inúmeras aplicações desses elementos nos mais diversos setores, dentre eles na indústria farmacêutica, na indústria de materiais eletrônicos, além de seu uso na produção de inseticidas, de forma que tais elementos representam grande importância nos processos associados à origem e a evolução da vida em nossa sociedade.

Dando continuidade à abordagem das classes de elementos químicos foi gravado um episódio sobre os gases nobres. Esse episódio aborda algumas características, propriedades e curiosidades sobre esses elementos químicos, fazendo conexões com o cotidiano. Assim como os outros episódios, foi seguida uma sequência de introdução, propriedades, aplicações e curiosidades desses elementos. Em relação às suas aplicações, foram evidenciadas algumas aplicações importantes do elemento Xenônio, dentre elas a sua utilização para gerar flashes eletrônicos de alta velocidade em máquinas fotográficas, para o bronzamento artificial e como bactericidas em áreas de preparação e processamento de alimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a criação do PodTab espera-se contribuir para um ensino mais inclusivo da Química, bem como favorecer o processo de ensino e aprendizagem da Tabela Periódica na Educação Básica.

Através dos episódios elaborados acredita-se que seja possível incentivar e motivar o interesse de estudantes com deficiência visual, bem como qualquer outra pessoa que possua interesse no estudo da Tabela Periódica e conseqüentemente facilitar seu aprendizado, neste primeiro momento foram produzidos episódios acerca dos metais, ametais, semimetais e gases nobres e posteriormente serão elaborados episódios individuais abordando cada um dos 118 elementos químicos, utilizando-se para tanto uma abordagem didática pautada em curiosidades sobre tais elementos, através da gravação e disponibilização de episódios do podcast na plataforma digital de transmissão *Spotify* para que professores e estudantes tenham acesso ao conteúdo de maneira gratuita.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FREIRE, E. P. O podcast como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 195-206, 2011.

FREIRE, E. P. Potenciais cooperativos do *podcast* escolar por uma perspectiva freinetiana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1033-1056, 2015.



KISCHINHEVSKY, M. Podcasting como suporte para experiências imersivas de radiojornalismo narrativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 15, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <<https://sbpjour.org.br/congresso/index.php/sbpjour/sbpjour2017/paper/viewFile/598/399>>. Acesso em: 19 out. 2022.

LEITE, B. S. Elaboração de podcasts para o Ensino de Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16, 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: <http://www.eneq2012.qui.ufba.br/modulos/submissao/Upload/42857.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

RELLSTAB, C. C. Marcelo Kischinhevsky: novas perspectivas para os estudos de *podcast* no Brasil. **Revista ALTERJOR**, v. 1, p. 171-174, 2022.

RODRIGUES, C. H. P.; FERREIRA-JÚNIOR, A. A.; CINTRA, A. S. et al. *Podcast* as educational tool in the COVID-19 pandemic. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3943. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3943>. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTOS, A. L.; SANTOS, J. D.; SILVA, V. J. et al. A importância da tabela periódica para a compreensão dos conteúdos de química na escola. **Relato de Experiência**. Goiás: UEG. 2013.

SOUZA, E. G.; VIEIRA, D. H. B.; CARVALHO, A. W. et al. Construção de uma tabela periódica interativa com recurso de áudio adaptada para o ensino de química a estudantes com deficiência visual. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 12, p. 23–30, 2018.

TEIXEIRA, S. C.; MORENO, M. F.; PERNISA JUNIOR, C. et al. Lux Ferre: uma experiência interativa em podcast. In: JORNADA INTERNACIONAL GEMINIS, 4, 2021, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/jig2021/trabalho/227132>. Acesso em: 20 out. 2022.

**Eixo 10: Acessibilidade e tecnologia assistiva**  
Relato de experiência

## Mesas digitais como possibilidade de aprendizagem para alunos público-alvo da educação especial dos anos iniciais do ensino fundamental

**Maria Angélica Rego**

UNESP – Bauru  
Professora concursada da Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Cruz do Rio Pardo/SP, pós graduada em Gestão Escolar, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Graduada em Direito, Mestranda da Faculdade de Ciências - Campus Bauru - Unesp, atualmente atuando como Supervisora de Ensino. E-mail: [regomariaangelica@gmail.com](mailto:regomariaangelica@gmail.com)

**Resumo:** Ao refletir e analisar sobre a importância do uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar, emergiram-se algumas inquietações profissionais sobre a potencialidade das mesas digitais na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial utilizadas nas salas de Atendimento Educacional Especializado em uma cidade do interior paulista. A mesa digital é uma tecnologia contemporânea e inclusiva, em consonância com os dias atuais, devendo estar alinhada as propostas pedagógicas e com objetivo de desenvolver habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum Curricular. Essa ferramenta tecnológica apresenta atividades de caráter lúdico por meio de jogos que favorecem e incentivam o desenvolvimento intelectual, físico, psicológico e social dos alunos contribuindo para o trabalho colaborativo. Em virtude da importância do uso dessas tecnologias nas aulas de Educação Especial, a mesa digital é utilizada como instrumento de apoio que auxilia no processo de aprendizagem, possibilitando também o uso mais adequado dessa tecnologia digital. Através da abordagem de metodologia qualitativa foi elaborado um roteiro e mapeamento para conhecimento dos jogos presentes nas mesas digitais. Posteriormente a relação dos jogos presentes com apontamentos daqueles que melhor contribuem para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado, Mesas digitais, Tecnologias Digitais.

### INTRODUÇÃO

O presente Trabalho se volta para os alunos público-alvo da Educação Especial, convém observar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu artigo 205, prevê a educação como uma garantia a todos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Além disso, o artigo 208 traz um inciso que garante como dever do Estado o oferecimento de atendimento especializado para pessoas com deficiência e, de preferência que tal atendimento ocorra na rede de ensino.

Conforme destaca Capellini (2017) no processo histórico em relação à Educação Especial havia influência da ideia de “favor e caridade”, de modo a assumir um caráter assistencialista, atendendo apenas às necessidades pontuais, sem promover mudanças estruturais efetivas e duradouras.

Afirma também a autora que o Brasil só passou a adotar a ideia de integração na década de 1970, quando as crianças com deficiência foram inclusas em ambientes menos segregados, convivendo com crianças da sua idade e, principalmente, recebendo o apoio necessário conforme as suas próprias exigências.

O Ministério da Educação (MEC) buscando apoiar a organização dos sistemas de ensino para suprir essas necessidades, visa:

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL 2008, p. 15)

Somando-se a essas ideias, Vigotsky (1997, p.65) faz a seguinte colocação:

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança.

Portanto, para se pensar sobre pedagogia especial é necessário que se leve em consideração o respeito ao inegável fato da diversidade humana, incluindo aí as condições intelectuais e físicas.

De acordo com as observações feitas por Mantoan (2013) é indispensável no contexto educacional reunir e discutir os tópicos referentes à diferença, deficiência e inclusão para tratar das transformações da escola, de tal modo a oferecer acesso a todos os alunos indistintamente, garantindo-lhes a permanência e participação nesse espaço. Para tanto, é

necessário à adoção de novos referenciais teórico-metodológicos e as transformações de práticas escolares ajustáveis a esses novos posicionamentos.

A marcha da Educação Especial na escola de ensino regular nos traz percepções de necessidades educacionais e oferta de suportes pedagógicos:

Para além da atualização dos métodos de ensino e de uma integração no mesmo, de um conjunto de ferramentas de atual indispensabilidade na vida cotidiana (do trabalho ao lazer, do consumo à fruição da cultura) é legítimo procurar na introdução destes instrumentos, benefícios específicos para a aprendizagem e melhoria dos resultados escolares dos alunos. (ALVES e RODRIGUES, 2014, p. 125).

Atualmente, a escola não pode estar alheia aos avanços tecnológicos que estão ocorrendo e principalmente pós-pandemia da Covid-19. Contudo, as tecnologias devem priorizar os processos de ensino e aprendizagens e a participação de todos.

Segundo Xavier (2002), as novas gerações têm adquirido o letramento digital antes mesmo de ter se apropriado completamente do **letramento alfabético**. As diversas formas e possibilidades de aprendizagem favorecem cada vez mais o uso das tecnologias em sala de aula, principalmente como forma de estimular aqueles alunos que necessitam de maior apoio para o seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, ao lançar mãos do uso da tecnologia no ensino fundamental, ainda mais, num trabalho voltado para alunos público-alvo da Educação Especial trata-se de iniciativa que denota não apenas inovação, mas sobretudo a oportunidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos.

Conforme Moran (2019, pg.11):

As pesquisas atuais de neurociência comprovam que toda a aprendizagem é de alguma forma ativa, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. Todas as crianças querem aprender, mas precisam encontrar o que lhes apaixona, sensibiliza, emociona, desafia e surpreende.

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), prevê entre suas dez competências gerais a tecnologia como habilidade a ser desenvolvida em sala de aula, ou seja, como ferramenta que visa ensinar os alunos a produzir conhecimentos, um instrumento que motive, sensibilize e atraia os alunos para o aprendizado.

As mesas digitais são maneiras em que os alunos podem vivenciar interações, aprendizagens, habilidades, valores, percepções e sentimentos de forma que possam responder às solicitações, por exemplo, nos jogos ou mesmo diálogos com os colegas ou professores.

Conforme descreve Kenski (2003, p.47), o modo de utilizar uma tecnologia ou mesmo um instrumento tecnológico, precisa ser aprendida e informada. “Não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário”.

Assim, de acordo com Bacich e Moran (2018, p.18), “o mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem, também, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora.”

Ainda nos revela os autores:

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. (Bacich e Moran, 2018, p.18).

Destarte, os ambientes escolares devem ser espaços para que todos possam evoluir, sintam-se apoiados, motivados e desafiados para que possam atingir as necessidades dos alunos.

Escreva aqui a introdução de seu trabalho. Lembre-se de que, conforme as normas de submissão, esta seção deve conter embasamento teórico, justificativa e objetivos.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Mostra-se importante reconhecer que o emprego do recurso digital, mesas digitais, de forma direta no processo educacional, proporcionado pelo emprego da tecnologia a oportunidade de unir o trabalho educativo ao aspecto lúdico que a interatividade das mesas pode oferecer, de maneira a facilitar a abordagem de temas educativos de forma atraente, motivando os alunos e favorecendo a aprendizagem.

As mesas digitais interativas multidisciplinares, foram adquiridas pela rede de ensino de um município do interior paulista, totalizando 7 unidades, dispostas nas Unidades Escolares em Salas de Recursos Multifuncionais. Ferramentas educacionais sensíveis ao toque (*Touch Screen Infrared*) com mais de 380 jogos, divididos por diversos níveis, formas de abordagem e adaptáveis para várias línguas (Português, Inglês, Espanhol e muitas outras) criando combinações ajustáveis para as crianças.

As ações educativas que utilizam ferramentas digitais aumentam a reflexão, produção de conhecimentos, resolução de problemas e o protagonismo, tudo isso desde que haja estratégias adequadas para o uso de tais instrumentos. Portanto, o trabalho é de direcionamento para o proveito de utilização das mesas digitais, amplificando o desenvolvimento dos educandos, oportunizando a expansão e desenvolvimento cognitivo, ampliação das suas habilidades, independência, autonomia, estimulando e aperfeiçoando a linguagem, coordenação motora e a integração, conforme assegura a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Notavam-se pela vivência no cotidiano escolar, anos atrás, o ensino e a aprendizagem em alguns casos desprezavam o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Considerando as situações vividas na pandemia provocada pelo Covid-19, as propostas de enfrentamento aos novos desafios trouxeram a necessidade das tecnologias digitais como ferramentas para apoio no processo de aprendizado.

A rede municipal de uma cidade do interior paulista fez a aquisição de mesas digitais interativas multidisciplinares no ano de 2020, devido às mesmas apresentarem maneira dinâmica, lúdica e tecnológica de aprendizado. Almejava-se maior desenvolvimento dos educandos, possibilitando não só a própria expansão e desenvolvimento cognitivo na área educacional, como também a ampliação das suas habilidades de independência e autonomia, estimulando e aperfeiçoando a linguagem, coordenação motora e a integração socioafetiva. As mesas são utilizadas por alunos público-alvo da Educação Especial cadastrados nas Salas

de Recursos Multifuncionais, nas aulas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2010).

O atendimento educacional especializado tem como objetivos promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiências (deficiência intelectual, física, visual, auditiva, múltipla, Transtorno do Espectro Autista, entre outros) e, portanto, se faz necessário a organização de diferentes formas de recursos e caracterização dessas salas. Assim, a rede municipal se organizou de forma a contribuir por meio das mesas digitais as flexibilizações necessárias de ensino e aprendizagem deste público-alvo.

Essa realidade incide nas diversas mudanças para a educação principalmente abrangendo os alunos público-alvo da Educação Especial. A tecnologia precisa ser utilizada de forma a desenvolver habilidades em sala de aula e as mesas digitais são ferramentas para esse desenvolvimento significativo, reflexivo e ético.

Diante disso, algumas inquietações profissionais emergiram e originaram indagações:

- Há potencialidade do recurso tecnológico utilizado na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais utilizadas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- Há articulação com a quinta competência, conforme orientação trazida pela Base Nacional Comum Curricular quanto à proposta didático-pedagógica empregada pela rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista?
- Como o aluno tem utilizado na sua prática o uso desses recursos tecnológicos, como as mesas digitais no seu processo de ensino e de aprendizagem?

Assim, tais inquietações funcionam como balizadores para a investigação da real potencialidade das mesas digitais na aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Considerando que jogando e compartilhando por meio das mesas, os alunos possam ampliar suas experiências, descubram o prazer, a intencionalidade, criatividade, evoluindo na autonomia, colaboração, diálogo e conhecimento.

As atividades realizadas com os educandos público-alvo da Educação Especial por meio do lúdico nas mesas digitais, evidenciam que isto pode ajudá-los a ampliar habilidades importantes, para que de maneira independente, possam explorar e exercitar suas próprias

ações, enriquecendo assim, a sua capacidade intelectual e sua autoestima, de acordo com Bacich e Moran (2018).

Vale ressaltar que o uso das mesas digitais em salas de Atendimento Educacional Especializado não se trata de meios ou apoio apenas para despertar o interesse dos alunos, mas de construção de conhecimentos. Desta maneira, uma das formas de ensinar os alunos são por meio dos objetos digitais de aprendizagem presentes nas mesas digitais que surgiram como facilitador de aprendizagem, sendo usado pelos professores no desenvolvimento das atividades previstas, por meio dos quais elas aprendem com mais facilidade e de uma forma bastante atraente e divertida.

Jogos podem trazer reflexão, ordem, desordem, construção e desconstrução de ideais, de mundo, de ideias, de experiências ou das mais variadas relações. Possibilitam abertura para o novo, tornando possível que as pessoas se expressem de forma diferenciada. Pode ser utilizado para introduzir conteúdo, verificar aprendizagem, fixar conceitos já estudados e ainda resgatar conteúdos anteriores. Essa prática favorece melhoria na relação interpessoal, havendo ainda reforço nos valores de respeito, reciprocidade e confiança, conforme menciona Petruski e Diaz (2008).

Os jogos auxiliam na construção do conhecimento, desenvolvem e congregam para a individualidade e a personalidade. São instrumentos pedagógicos que o professor pode estimular e avaliar a aprendizagem dos seus alunos, além de envolver e atrair por meio da diversão. O brincar ou mesmo o jogar possibilita a imaginação, desenvolve a atenção, concentração e exprime sentimentos. Os jogos também levam ao desenvolvimento da linguagem, por meio do contato com diferentes objetos e diferentes situações. O brincar ajuda ainda no desenvolvimento da sociabilidade, por meio do ganhar e perder, do compartilhar e do respeito às regras

Em suma, aliar as mesas digitais como meio e fim de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, proporciona a socialização e a ascensão do acesso desses estudantes aos meios digitais.

## CONCLUSÃO

O trabalho foi pautado na investigação das percepções e das práticas pedagógicas adotadas para utilização das mesas digitais com intuito de contribuir na aprendizagem dos alunos. Ainda em andamento, está em desenvolvimento um guia digital interativo para os alunos que utilizam as mesas digitais em suas aulas de Atendimento Educacional Especializado de modo a :

- Identificar qual a potencialidade de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, presente nas mesas digitais, através das interações com os jogos e atividades lúdicas.
- Categorizar as atividades lúdicas presentes nas mesas digitais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. A.; RODRIGUES, C.F. As tecnologias da informação e da comunicação na escola: causas de uma subutilização. **Sociologia on line - Revista da Associação Portuguesa de Sociologia**. n. 7, 2014. Disponível em: <https://revista.aps.pt/pt/as-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-na-escola-causas-de-uma-subutilizacao/>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: fev. 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

**Eixo 11: História da Educação Especial, movimentos sociais e organizações**  
Resumo expandido

## Marcos históricos e legais da educação especial e inclusão escolar

**Evila Zaynne Silva Oliveira**

UFPE

Estudando de Licenciatura em Matemática na UFPE-CAA, licencianda em matemática na UFPE/CAA, foi professora voluntária do pré-vestibular inclusivo da UFPE, denominado graduação durante os anos de 2020 e 2021. E-mail: [evila.zaynne@gmail.com](mailto:evila.zaynne@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho possui o objetivo de conhecer os marcos históricos e legais da Educação Especial e Inclusão Escolar. Ela tem uma abordagem qualitativa, onde foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito dos marcos históricos da Educação Especial e Inclusão Escolar. Além disso, é apresentado como se iniciou o acesso de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas a educação, bem como algumas informações filantrópicas, eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) que foram importantes para a promoção do acesso das pessoas com deficiência à educação. Nessa perspectiva, foi verificado que o acesso dos estudantes com especificidades iniciou com as instituições filantrópicas, além disso, foi através da Declaração dos Direitos Humanos que o debate a respeito do direito educacional passou a ter mais destaque nas pautas sobre educação.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar.

### INTRODUÇÃO

O acesso das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e/ou com necessidades específicas na sala de aula é um direito previsto na Constituição Federal de 1988. Assim, é de extrema importância que esses discentes sejam não apenas inseridos, mas também, incluídos na sala de aula e que as suas necessidades educacionais sejam respeitadas.

Desta forma, a transição da exclusão para a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na sala de aula, não ocorreu de imediato ou de maneira linear. Com efeito, para que as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação e/ou com necessidades específicas tivessem direitos, sobretudo no

que tange à educação, foi um longo percurso.

Tendo em vista a importância da inclusão das pessoas com deficiência na sala de aula, a presente pesquisa busca apresentar alguns marcos históricos e legais da Educação Especial e da Inclusão Escolar, a fim de compreender como ocorreu, no Brasil, o acesso destes estudantes à educação. Assim, buscou-se compreender os momentos marcantes para a inclusão escolar.

Diante disso, o objetivo geral é: conhecer os marcos históricos e legais da Educação Especial e Inclusão Escolar. Para alcançar este objetivo geral, foram estabelecidos como objetivos específicos: analisar publicações a respeito dos marcos históricos e legais da Educação Especial e Inclusão Escolar; apresentar algumas instituições filantrópicas, bem como eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) que foram importantes para a promoção do acesso das pessoas com deficiência à educação e apresentar a importância da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

A escolha da temática se deu por meio de discussões a respeito das legislações que buscam promover o acesso das pessoas com deficiência nas escolas regulares realizadas no componente curricular eletivo de Educação Matemática Inclusiva. É importante salientar que apenas o acesso desses estudantes não é suficiente, tendo em vista que eles devem ser incluídos na sala de aula e não apenas inseridos ou tratados como um número de matrícula.

Diante disso, a pesquisa possui como característica uma abordagem qualitativa tendo em vista que esse tipo de abordagem não se preocupa com medidas e sim com a qualificação dos dados. Além disso, ela é orientada por pesquisas bibliográficas, as quais segundo Gil (2002) são desenvolvidas por meio de material já elaborado, principalmente, livros e artigos científicos. Assim, foram realizadas algumas pesquisas de materiais de outros autores que abordaram a temática a ser tratada, a fim de servirem de referências teóricas. Ademais, foi realizada a leitura dessas publicações, bem como de alguns decretos, leis, diretrizes e pareceres que tratam a respeito da Educação Especial e Inclusiva.

O presente resumo expandido está organizado em 4 tópicos, além do resumo e das referências. Os tópicos presentes nele são: introdução, onde foi apresentado a temática pesquisada, bem como seus objetivos e a justificativa; em seguida será apresentada a metodologia, a qual apresenta o percurso da realização da pesquisa; em sequência tem-se

os resultados e discussões, onde serão discutidos e comentados os resultados do trabalho; e, por fim, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa.

## METODOLOGIA

A pesquisa científica é a aplicabilidade de uma coleção de procedimentos objetivos, os quais são usados por um pesquisador. A pesquisa se constitui em etapas organizadas ordenadamente, de forma lógica e racional, onde o pesquisador deve conhecer para aplicá-las devidamente (FONTELLES et al., 2009).

No que tange ao tipo de abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois conforme Gerhardt e Silveira (2009) esse tipo de pesquisa se preocupa com características que não podem ser quantificadas, focando assim, em explicar e compreender os processos das relações sociais.

A pesquisa básica "consiste na aquisição do conhecimento sobre a natureza sem finalidades práticas ou imediatas" (JUNG; ENG, 2003, p. 114). Dessa maneira, no presente trabalho foi utilizado como natureza a pesquisa básica.

Como a pesquisa é um estudo bibliográfico, ou seja, faz uso de materiais bibliográficos, como livros e artigos para conhecer os marcos históricos e legais da Educação Especial e Inclusão Escolar, então ela é classificada como Pesquisa Exploratória. Esse tipo de pesquisa coleta informações e dados a respeito de um determinado fenômeno de interesse sem que haja uma grande teorização dessa temática (JUNG; ENG, 2003).

A coleta de dados foi feita através da leitura e estudo de artigos publicados em periódicos ou anais, bem como de livros. Em relação aos instrumentos, foi utilizado resumos por meio de fichamentos, os quais permitem levantar as principais informações acerca da temática que servem como base para a revisão de literatura.

Dessa maneira, após a leitura dos artigos, monografias e livros, os dados foram organizados de maneira linear de acordo seus respectivos anos, a fim de conhecer como se iniciou o processo de inserção e inclusão das pessoas com deficiência nas salas de aula no Brasil, bem como para compreender a necessidade de incluir esses estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo teve como objetivo conhecer os marcos históricos e legais da Educação Especial e Inclusão Escolar. Além disso, ele visa apresentar algumas instituições filantrópicas, bem como eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) que foram importantes para a promoção do acesso das pessoas com deficiência à educação.

Mantoan (2002) afirma que o debate sobre a Educação Especial teve início no século XVI, porém foi no século XIX que os serviços prestados às pessoas com deficiência foram trazidos para o Brasil. A autora declara que esses serviços atendiam os indivíduos com deficiência físicas, intelectuais e sensoriais. Nessa perspectiva, o acesso das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas a educação no Brasil se iniciou por meio de instituições filantrópicas, ou seja, fundações sem fins lucrativos, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que foi fundada com a chegada de Beatrice Bemis em 1954 no Rio de Janeiro e a Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB), que foi fundada em 1945 por causa da expansão da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, onde a mesma foi fundada na década de 1930 por Helena Antipoff.

Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Organização das Nações Unidas no ano de 1948. Nesse documento são definidos os direitos básicos do ser humano, dentre esses direitos está o de acesso à educação a todas as pessoas independente de suas condições físicas, religiosas, culturais, regionais, físicas e de gênero.

Diante disso, após essa declaração o debate a respeito do direito educacional passou a ter mais destaque nas pautas. No ano de 1990 na Tailândia ocorreu a Conferência de Jomtien, onde através dela foi publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que surgiu a partir das discussões ocorridas na Conferência de Jomtien, a qual apresenta diversos obstáculos, como, por exemplo, a violência e a guerra, que dificultaram os avanços da educação básica em alguns países. Com isso, se sucederam outras conferências, como a Declaração de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015).

Por meio dessas declarações, foram sancionadas algumas leis, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que afirma em seu capítulo V que

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 58)

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também foram publicados outros decretos e leis, como os Decretos nº 6.949/2009, 7.611/2011 e 9.465/2019, assim como as Leis 12764/12, 12796/13, 13146/15 e 13632/18. Apesar da importância dessas publicações é importante enfatizar que

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (MIRANDA, 2004, p.16)

É importante salientar que é necessário incluir e não apenas adicionar as pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na sala de aula. Pois a inclusão não ignora as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Além disso, a inclusão refere-se não apenas a um grupo específico, mas a todas as pessoas, pois “não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender” (MANTOAN, 2003, p. 36).

Dessa maneira, a inclusão busca garantir que todos os estudantes, independente de suas diferenças e características alcancem uma educação de qualidade, além de vivenciarem experiências significativas (FREIRE, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nessa pesquisa, conhecer os marcos históricos e legais da Educação Especial e Inclusão Escola, bem como apresentar algumas instituições filantrópicas, bem como eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) que foram importantes para a promoção do acesso das pessoas com deficiência à educação.

Diante disso, através das instituições filantrópicas algumas pessoas com Necessidades Educacionais Específicas passaram a ter acesso à educação no Brasil. Com a Declaração

Universal dos Direitos Humanos e com as conferências e declarações da ONU, algumas leis passaram a ser criadas no país a fim de promover a inclusão desses estudantes nas turmas regulares, buscando a equidade a fim de proporcionar uma educação de qualidade para todos. Entretanto, ainda é preciso percorrer um longo caminho para que haja, de fato, essa educação inclusiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. 1996.
- FONTELLES, M. J. et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista paraense de medicina*, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.
- FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>. Acesso em: 30 set. 2022.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JUNG, C. F.; ENG, M. **Metodologia científica**. Ênfase em pesquisa tecnológica, v. 3, n. 41, p. 41, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1441311060.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série.
- MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

**Eixo 11: História da Educação Especial, movimentos sociais e organizações**  
Resumo expandido

## Transtorno do Espectro Autista (TEA): um breve relato sobre as suas principais características

**Flavia Aparecida Freire Araujo**

IFSULMINAS

Sou formada em pedagogia, estou cursando a pós graduação em educação inclusiva e uma outra pós em alfabetização e letramento pelo FAVENI. Atualmente trabalho na educação infantil. E-mail: [flaviamjalph@gmail.com](mailto:flaviamjalph@gmail.com)

**Resumo:** O presente estudo, de origem bibliográfica, buscou identificar na literatura algumas principais características e discussões históricas a respeito do autismo e também descrever o que tem aparecido como características mais abrangentes nas crianças com autismo. O transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento, persistente por toda vida, pois não possui cura, nem causas consistentemente esclarecidas, no entanto, é importante que professores, familiares, pais e demais profissionais tenham algumas informações básicas a respeito das características do autismo para que possam buscar os seus direitos quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Autismo, Características, Processo de ensino e aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, as escolas vêm recebendo muitos estudantes com autismo. O que se percebe é que há muitas dificuldades para lidar com as múltiplas características do autismo, dificuldades que são de professores, pais, familiares e a própria gestão escolar.

Importante destacar que o autismo é entendido como síndrome neuropsiquiátrica do início precoce do desenvolvimento. É caracterizada por transtornos profundos e crônicos na interação social, problemas graves com a linguagem, a presença de comportamentos persistente e repetitivos, uma intensa necessidade da rotina no ambiente e um campo marcadamente restrito de atividades funcionais. (SANTOS et al, 2021)

De acordo com Silva e Mulick (2009), o autismo não apresenta uma causa específica,

portanto pode compreender fatores genéticos, estruturais, cerebrais, problemas pré, peri, pós-natais. “Suas causas são desde psicológicas, disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores e fatores ambientais como definidores da doença, até os de natureza genética” (ORRU, 2009 apud LEONEL, 2021). Diante desta constatação, embora algumas características sejam apontadas, ainda é inconsistente um levantamento que aponte com maior assertividade as características do autismo.

O objetivo deste estudo é identificar, na literatura, algumas principais características e discussões históricas a respeito do autismo e também descrever o que tem aparecido como características mais abrangentes nas crianças com autismo. Para alcançar os objetivos, têm se realizado um estudo bibliográfico no google acadêmico, a partir de palavras-chave “TEA”, “Autismo”, “Características”. A partir do material já selecionado, o estudo, ainda em andamento, será descrito nas próximas seções. Acredita-se que esse tipo de estudo pode contribuir para que professores, familiares e demais profissionais possam, de forma mais acessível, encontrar as possibilidades de compreender o autismo e fazer os devidos encaminhamentos.

## UM CONTEXTO HISTÓRICO A RESPEITO DO AUTISMO

De acordo com Liberalesso e Lacerda (2020), o termo “autismo” foi utilizado, pela primeira vez, em 1908 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler para descrever pacientes com sintomas que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia. Bleuler transformou-se em uma referência mundial no estudo das doenças mentais.

Desde o século XIX o conhecimento dos transtornos na primeira infância, o papel dos fatores biológicos e ambientais em seu desenvolvimento e as abordagens de tratamentos aumentou exponencialmente. Embora as discussões sobre o autismo tenham começado mais de 60 anos atrás, seu pleno reconhecimento como uma entidade separada dos outros transtornos, como esquizofrenia na infância e retardo mental, evolui gradualmente. A maior parte da história do autismo iniciou em 1940, com o trabalho de Leo Kanner, psiquiatra infantil, que publicou um artigo descrevendo um novo transtorno, o autismo infantil.

Kanner (1943) *apud* Whitman (2019) diz que as principais características do autismo inclui a incapacidade de se relacionar com pessoas, falha no uso da linguagem para comunicação em situações sociais, resistência a mudanças e uma preocupação excessiva com manter tudo igual, orientação por objetos em vez de pessoas, boas capacidades cognitivas-intelectuais, falta de resposta ao ambiente; rígida adesão a rotina e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendência de repetir a fala de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente.

De acordo com estudos, até 1943 o autismo era mencionado como um transtorno, antes dos estudos de Kanner os autistas eram incluídos em outros transtornos como psicose infantil e retardo mental, ou eram apenas vistos pela sociedade como pessoas estranhas.

Alguns estudos teóricos buscam explicar o autismo ao longo da história, mais o início dos estudos é marcado pela descrição apresentada pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, no ano de 1943, que observou e descreveu 11 crianças que apresentavam como principal sintoma a dificuldade de se relacionar com outras pessoas. Algumas características em comum também foram observadas, como severos distúrbios da linguagem, ecolalia, inversão pronominal, distúrbios na alimentação, estereotípias, uma forte resistência a mudanças de rotinas.

## As características do autismo

Morais (2012 *apud* SANCHES; TAVEIRA, 2020), afirma que a concepção de autismo infantil, desde o século XIX, sofreu várias alterações, e a literatura vem descrevendo casos isolados de crianças com severos distúrbios mentais. Distúrbios esses decorrentes de importantes desordens do desenvolvimento que, em concordância com a atual terminologia, preencheram critérios de diagnóstico de crianças portadoras do espectro do autismo.

De acordo com Sanches e Taveira (2020), no ano de 1952, O Manual Diagnóstico Estatístico de Saúde Mental (DSM), trouxe pela primeira vez o conceito de autismo, no entanto, este conceito estava relacionando os sintomas de esquizofrenia aos de autismo.

Santos et al. (2021) afirmam que o autismo ainda é muito confundido, apesar de sua definição ter sofrido algumas mudanças.

Para que uma criança seja diagnosticada como autista é necessário que ela apresente sintomas que se enquadrem em pelo menos seis (ou mais itens) que avaliam comprometimentos qualitativos nas áreas de interação social, comunicação e padrões de comportamento, interesse ou atividades estereotipadas; É preciso que seja identificado um atraso ou funcionamento anormal nas áreas de interação social, linguagem com fins de comunicação social e jogos simbólicos antes dos três anos de idade; Apesar de ser reconhecido que o autismo pode ocorrer isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento cerebral, tais como a Síndrome de Down ou a epilepsia, é necessário distingui-lo da Síndrome de Rett ou do Distúrbio Desintegrativo da Infância (DSM-IVTR, 2002 apud SERRA, 2004, p.19).

As causas das deficiências do desenvolvimento incluem fatores de origem genética e ambiental; podendo-se manifestar, antes ou depois do nascimento, durante os primeiros anos de vida ou na adolescência, influenciando no funcionamento neurobiológico e psicológico, resultando em uma deficiência. Embora não haja evidência de que o autismo é realmente causado por fatores ambientais, existem crescentes indícios clínicos e de pesquisas indicando que o ambiente pode ter uma acentuada influência sobre os sintomas autistas, e que intervenções cuidadosamente estruturadas podem levar à redução de danos em relação ao desenvolvimento de estudantes do espectro.

Araújo et al (2022, p. 32-grifos meu) afirmam que

as características do transtorno são muito abrangentes acometendo os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Hodiernamente, utiliza-se o termo “**espectro autista**” considerando a amplitude de especificidades referentes às respostas inconsistentes aos estímulos e ao perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos.

Uma vez que que pessoas com diagnóstico de autismo apresentam dificuldades nas áreas da linguagem e interação social, elas geralmente, também apresentam, dificuldades em outras áreas, como desenvolvimento acadêmico, ocupacional e vida independente, que são centrais para a definição de características do desenvolvimento, voltadas ao TEA.

Em virtude dos fatos mencionados, o TEA é um transtorno que causa perturbações no desenvolvimento neurológico da criança, como os de comunicação, comportamento e interação social. Ele já pode ser observado desde os primeiros meses de vida do bebê com irritabilidade ao ser ninado no colo, por exemplo. Com um ano e seis meses de vida o autismo fica mais evidente, sendo indispensável a investigação do atraso na fala, interesses repetitivos e até mesmo a perda do contato visual (SANTOS *et al*, 2021).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define autismo infantil como uma síndrome presente desde o nascimento, que se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma dificuldade na utilização social, tanto da linguagem verbal quanto corpórea.

O autismo é uma desordem comportamental e emocional que se deve a algum tipo de comprometimento orgânico cerebral, não tendo, pois, origem psicogênica. Ele define, entre suas características, uma diminuição do ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e linguístico, bem como a presença de reações anormais a sensações diversas, como: ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A relação entre pessoas, objetos ou eventos é realizada de uma maneira não usual, levando a crer que haja um comprometimento orgânico do sistema nervoso central.

Entretanto, esse aspecto pode mudar com os anos. Autistas mais jovens ou mais comprometidos podem ser mais resistentes à interação, enquanto que, mais velhos ou menos comprometidos, podem ser mais abertos em aceitar a interação, mas não a buscam de forma efetiva.

Segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Saúde Mental (2014), o DSM 5 considera os sintomas estarem presentes precocemente no período do desenvolvimento, podendo não se tornar manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas, vindo ser expostas mais tarde na vida, causando prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes para o indivíduo. O DSM 5 classifica os níveis de gravidade em:

#### **Interação/ comunicação Social:**

- Nível 1 (necessita suporte): dificuldade em iniciar interações sociais, respostas atípicas ou não sucedidas para abertura social; interesse diminuído nas interações sociais; falência na conversação; tentativas de fazer amigos de forma estranha e malsucedida;

- Nível 2 (necessita de suporte substancial): Déficits marcados na conversação; prejuízos aparentes mesmo com suporte; iniciação limitadas nas interações sociais; resposta anormal/reduzida a aberturas sociais;
- Nível 3 (necessita de suporte muito substancial): Prejuízos graves no funcionamento; iniciação de interações sociais muito limitadas; resposta mínima a aberturas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, foi possível constatar que o autismo apresenta algumas características básicas, as quais precisam ser conhecidas por profissionais da educação, além de familiares, para que possam contribuir para que o processo de ensino aprendizagem contribua para que os prejuízos sejam amenizados. Trata-se de um estudo que ainda precisa ser aprofundado por estar nos preparativos iniciais, mas que podem trazer contribuições importantes quanto às características do TEA.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Leydiane Monteiro Merlo; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes Araújo; TRENTO, Sabrina da Silva Machado. **Inclusão e escolarização da criança com transtorno do espectro autista na Educação infantil: um olhar a partir da perspectiva de uma mãe** In. As transformações plurais dos cenários educativos: volume 2. / Organizadoras: Eunice Nóbrega Portela, Dirce Maria da Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga: Schreibern, 2022. 266 p.: il.; e-book.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **DSM - 5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. M.books, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.
- LEONEL, Waléria Henrique dos Santos. **Políticas e o Processo Ensino /Aprendizagem na Educação Inclusiva**. Maringá-Pr.: UniCesumar, 2021.
- SANCHES, Thayse/ TAVEIRA, Leonardo. **Uma revisão bibliográfica**. M. books, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Luiz/Downloads/lhilgemberg,+5+--+AUTISMO+-+UMA+REVIS%C3%83O+BIBLIOGR%C3%81FICA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luiz/Downloads/lhilgemberg,+5+--+AUTISMO+-+UMA+REVIS%C3%83O+BIBLIOGR%C3%81FICA%20(1).pdf). Acesso em: 12 set. 2022.
- SANTOS, Simone Martins dos Santos; TEIXEIRA, Zenaide Dias; PORTO, Marcelo Duarte. **Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o**



# I CONGRESSO BRASILEIRO DE INCLUSÃO ESCOLAR

II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - GPEEPED

Realização:



transtorno do espectro autista (TEA). Rio de Janeiro, **Revista Linguística**, volume 17, nº 2, p. 316 – 332, maio - ago. 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/42788/29994>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2009, v. 29, n. 1 [Acessado 1 Novembro 2022], pp. 116-131. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SILVA, Fábio; SILVA, Rafael. **Autismo e suas características comportamentais sócio emocionais**. M. books, 2022. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/livro/educacao-ensino-na-contemporaneidade>. Acesso em: 15 set. 2022.

CADERNOS

**MACAMBIRA**

ISSN 2525-6580

*Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 426 de 433. Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED). 08 a 10 de novembro de 2022. Serrinha, BA, Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes.*  
<http://revista.lapprudes.net/CM>

## Eixo 11: História da Educação Especial, movimentos sociais e organizações Relato de experiência

### Experiências formativas internacionais - relato de participação na XXIX jornada de jovens investigadores

**André Henrique de Lima**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
Mestrando e bolsista por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  
Formado em 2021 na licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar). Ingressou em 2021 no Mestrado em Educação Especial da UFSCar, pesquisando sobre os  
constituintes da gestão em cooperação e, também, sobre as diretrizes práticas, na perspectiva da  
acessibilidade. E-mail: [andrehdelima@gmail.com](mailto:andrehdelima@gmail.com)

**Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
Doutoranda e mestra em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos da Universidade  
Federal de São Carlos (UFSCar), aluna bolsista CAPES. Especialista em Atendimento Educacional  
Especializado (IEPA). Possui graduação em Letras - Língua Espanhola, pela Universidade Federal do Pará  
(UFPA) e Pedagogia pela UNINTER. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em  
Educação Especial (GP-FOREESP). E-mail: [julianedayrle@gmail.com](mailto:julianedayrle@gmail.com)

**Joice Raquel Lemes de Freitas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
Graduação em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) pela  
Universidade Federal de São Carlos -UFSCar. Bolsista FAPESP pelo projeto de pesquisa "Experiência de  
autoavaliação docente mediada por uma escala de avaliação de interlocução no espaço escolar para o  
contexto da Educação Bilíngue de Surdos- EVALOE-SSD" (2018/2019). Mestranda pelo programa de Pós-  
Graduação em Educação Especial -PPGEEs da UFSCar. E-mail: [joicelemes@estudante.ufscar.br](mailto:joicelemes@estudante.ufscar.br)

**Resumo:** A potência da internacionalização vem sendo evidenciada como elemento preponderante no desenvolvimento e gerenciamento dos programas de pós-graduação brasileiros. Diante disso, essa produção tem o intuito de retratar experiências sobre a participação em um evento internacional que ocorreu na Bolívia, especificamente sobre diálogos pertencentes a apresentação e desdobramentos da difusão de trabalhos pertencentes à área da Educação Especial. O relato apresentado sucedeu da experiência de três pós-graduandos do Programa de Pós Graduação em Educação Especial no evento "XXIX Jornada de Jovens Investigadores - JJI da Associação de universidades do grupo Montevidéu - AUGM", que ocorreu na Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca - USFX, na cidade de Sucre, Bolívia. A jornada teve três dias de duração, e aconteceu no mês de setembro de 2022. Sobre as pesquisas apresentadas, estas tratavam de maneira geral da inclusão de pessoas com deficiências, de modo que a banca fez questionamentos e sugestões, e buscamos refletir sobre essa situação e as oportunidades de internacionalização como um todo. Entendemos que interações como esta podem contribuir com a área de Educação Especial, visto que isso dissemina estudos que abarcam conhecimentos voltados

a esta temática em contexto internacional e proporciona o intercâmbio de ideias que podem contribuir com novos desdobramentos. Enquanto oportunidade de conhecimento cultural e trocas científicas, é viável a produção de relatos sobre como a internacionalização, uma vez que ela pode inferir positivamente na formação acadêmica de pós-graduandos e retratar a importância da internacionalização para a formação para a pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação especial, Internacionalização, Bolívia, Pesquisa científica, Formação para pesquisa.

## INTRODUÇÃO

A internacionalização vem se notando como um elemento preponderante no desenvolvimento e gerenciamento dos programas de pós-graduação brasileiros, por denotar um acréscimo quantitativo nas avaliações periódicas sobre o programa e, também, por conotar uma soma qualitativa na formação de pós-graduandos a nível de mestrado e doutorado acadêmico (RAMOS, 2018; SANTOS, 2020).

As difusões de relatos sobre as vivências possíveis em situação de internacionalização vêm se mostrando como relevantes, uma vez que podem retratar elementos reflexivos que podem atravessar essas experiências (TORRES, 2021).

Frente a isso, esse trabalho tem o intuito de retratar experiências sobre a participação em um evento internacional que ocorreu na Bolívia, especificamente sobre diálogos pertencentes a apresentação e desdobramentos da difusão de trabalhos pertencentes à área da Educação Especial.

Justifica-se a relevância dessa produção científica, pois, por meio de relatos dos eventos, se materializam os preceitos da internacionalização em pesquisa. Deste modo, possibilitando a interação social entre pesquisadores de países e culturas diferentes, propiciando a troca de informações e conhecimento de contextos múltiplos, bem como a partilha de conhecimentos das áreas em que realizam suas pesquisas (RAMOS, 2018; SANTOS, 2020; TORRES, 2021).

## CONTEXTUALIZAÇÃO

No mês de setembro do ano de 2022 aconteceu o evento “XXIX Jornada de Jovens

Investigadores - JJI da Associação de universidades do grupo Montevideu - AUGM". O evento aconteceu na *Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca - USFX*, na cidade de Sucre, na Bolívia. O evento teve três dias de duração, iniciando na quarta-feira dia sete de setembro de 2022 e finalizando na sexta-feira dia nove de setembro de 2022.

Neste período, compareceram investigadores dos vários países que fazem parte do grupo AUGM, como por exemplo estudantes de universidades do Paraguai, Chile, Uruguai, Brasil, Argentina e da própria Bolívia. Foi parte da agenda do evento atividades para além do ensino, como atividades gastronômicas e culturais (como visita a museus e a outros locais compreendidos pela população boliviana como parte preponderante de sua história enquanto sociedade).

A programação científica da XXIX JJI contou com exposições de trabalho na modalidade oral e apresentação de posters sobre temáticas pertencentes aos eixos temáticos das Ciências Exatas, Biológicas, Humanas e o Interdisciplinar.

Nesta direção, o Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEES ofereceu a oportunidade de que três alunos participassem do evento por meio de um edital de seleção, em parceria com a Secretaria Geral de Relações Internacionais - SRInter. Outros alunos (da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e de outras universidades) de outras áreas do conhecimento também puderam representar a universidade.

Esses três estudantes são pesquisadores da área de Educação Especial, sendo uma de doutorado e dois de mestrado. Os três pós-graduandos foram para representar uma parte da UFSCar.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Cada um desses três estudantes do PPGEES teve o comprometimento de apresentar a pesquisa a qual estavam se debruçando em suas respectivas trajetórias na pós-graduação. As três temáticas desses trabalhos foram diferentes, mas todas compõem o campo de estudos da Educação Especial brasileira. Os respectivos trabalhos continuam como premissa a inclusão de pessoas com deficiências nos mais diversos ambientes, desde os anos iniciais de aprendizagem até a Educação Superior. Isso, em um trabalho que envolvesse não só a própria participação das pessoas com deficiências, mas também a de atores sem deficiências,

também responsáveis pelos processos de concretização da acessibilidade nos mais amplos setores da sociedade. As pesquisas foram apresentadas na mesma sessão, contando, então, com a mesma banca, formada por três docentes bolivianos com a ênfase de seus estudos na psicologia e outras áreas atribuídas às Ciências Humanas.

Um dos trabalhos de mestrado se esforçou, por meio de ações periódicas de caráter científico, a aprimorar uma ferramenta de avaliação de compreensão da Língua brasileira de sinais - Libras, com base em demandas empíricas da comunidade e, também, em uma revisão sistemática realizada no contexto brasileiro, que procurou levantar estudos que fossem voltados à avaliação de Libras.

A exposição desta investigação fez com que a banca questionasse, com base em suas concepções de deficiências, como a ferramenta poderia funcionar e se este seria um estudo que poderia ter desdobramentos futuros, dentre outras considerações. No contexto brasileiro, a ferramenta é aplicável, proporcionando para as crianças surdas um acompanhamento do desenvolvimento linguístico, para que as escolas possam, além de oferecer o contato com a Libras, oportunizar o desenvolvimento de seu repertório linguístico de modo coerente com suas realidades.

Com essa oportunidade de internacionalização e, por meio das considerações da banca, notou-se que as etapas de desenvolvimento de uma ferramenta nesses moldes poderiam ser também aplicadas no contexto boliviano. Ou seja, a ideia tem potencial de ser realizada de modo que avalie a língua de sinais boliviana das crianças surdas daquela nação. Nossas impressões iniciais foram que as concepções sobre a educação do cidadão surdo estão, pelo menos no excerto da avaliação de três docentes universitários, sujeitas a estarem dentro dos processos de conscientização.

O segundo trabalho apresentado foi um recorte dos dados da pesquisa de doutorado, ao qual teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação sobre o tema trabalho colaborativo e inclusivo na escola. Dentre os temas abordados nisto, estavam: saúde mental; cultura, trabalho e consultoria colaborativa; rede de apoio para a inclusão e acessibilidade; entre outros.

Após a apresentação, alguns aspectos foram problematizados pela banca de professores. Dentre eles, a potência e necessidade de formações que busquem contribuir

com a prática dos docentes para a inclusão escolar. Para além disso, outra reflexão foi levantada, sendo: a possibilidade de reaplicação desse programa de formação em outros contextos, considerando as variáveis de acesso ao modelo de formação à distância, considerando a necessidade de equipamentos e recursos específicos que não são amplamente garantidos em outros contextos, como os da realidade boliviana e os das diversidades existentes no próprio Brasil. É importante considerar que dentre os argumentos utilizados em favor da proposta, questionou-se que, para as próximas ofertas, é imprescindível a constatação da viabilidade do modelo remoto (mesmo já sendo considerado no atual estudo).

O terceiro trabalho foi um de mestrado, que tratava sobre gestão democrática para a acessibilidade na pós-graduação. Se tratou de uma iniciativa institucional que, via encontros periódicos na perspectiva de *Brainstorm*, desvelou, à luz de relatos de gestores, docentes, técnicos administrativos e alunos com e sem deficiências, diretrizes práticas de acessibilidade. Como resultado, foi elaborada, a partir da cooperação de alguns atores da universidade, uma minuta sobre acessibilidade.

A banca pontuou algumas dúvidas, especificamente sobre: “dentro de uma minuta de acessibilidade na perspectiva democrática, qual é a diretriz menos democrática nisto?” É uma pergunta coerente, e que pode ser explorada por diversas lentes regionais e contextos das Ciências Humanas. Na oportunidade, foi respondido que a titulação da pessoa com deficiência não é um ponto aberto a debates, por ser um direito imprescindível. Toda pessoa com deficiência tem o direito de se titular, sem diferenciações em sua titulação enquanto mestranda e/ou doutoranda.

Além disso, foi perguntado qual seria a primeira prática descrita na diretriz a ser realizada a fim de deixar o âmbito da pós-graduação mais acessível. Na resposta, o pós-graduando que apresentou o trabalho disse que a primeira etapa para uma concretude seria a de repensar, em cooperação com os diversos atores da universidade, os editais de ingresso e as práticas pedagógicas a partir de diálogos, uma vez que a concretização das diretrizes são um trabalho de curto à longo prazo.

As apresentações individuais das pesquisas compuseram ulteriores diálogos iniciais pertencentes a nossas pesquisas em Educação Especial. Isso porque se trata de avaliadores com outras perspectivas e regionalidades, culturas e concepções de deficiências entrelaçadas

ao histórico social da Bolívia. Notoriamente, também se trata de três estrangeiros brasileiros apresentando situações as quais ocorreram no contexto do Brasil, prioritariamente.

Esse paralelo de realidades é positivo para todas as partes, para os pós-graduandos ainda em formação para a docência na Educação Superior, para os professores já inseridos no contexto de licenciar na pós-graduação e, principalmente, para a comunidade acadêmica sul americana que ganha ao ter, em um só local, a centralidade de discussões plurais, multifacetadas e policêntricas.

## CONCLUSÃO

Entendemos que interações como esta podem contribuir com a área de Educação Especial como um todo, visto que dissemina estudos que abarcam conhecimentos voltados a esta temática em contexto internacional e proporciona o intercâmbio de ideias que podem contribuir com novos desdobramentos. Enquanto oportunidade de conhecimento cultural e trocas científicas, é viável a produção de relatos sobre como a internacionalização, uma vez que ela pode inferir positivamente na formação acadêmica de pós-graduandos.

Para além disto, é relevante refletirmos sobre o investimento das universidades brasileiras em oportunidades de internacionalização, uma vez que, todos os discentes que tiveram a oportunidade de viajar até a Bolívia e representar a UFSCar nas XXIX JJI, tiveram auxílio financeiro da universidade para a compra das passagens, bem como custear sua estadia, alimentação e transporte.

Mesmo em tempos de sucateamentos na educação, principalmente em nível superior, ainda temos alguns auxílios financeiros. Esses investimentos estão longe do ideal, nem mesmo próximos dos que já foram vistos em outros tempos. Isso nos faz refletir no fato de que um número muito maior de estudantes graduandos e pós-graduandos poderiam ter a mesma oportunidade de internacionalização as injeções financeiras na educação não tivessem sido cessadas por setores políticos e governamentais macro brasileiros.

Essa iniciativa de custeamento mostra a importância do investimento na pesquisa brasileira das mais diversas áreas. Todos os estudos de caráter científico têm potencial para que sejam aplicados nos mais diversos setores brasileiros, seja no contexto social, da saúde,

economia, educação, dentre outros.

Sendo assim, esperamos que no cenário nacional, o investimento financeiro que um dia já foi da ciência seja recuperado, uma vez que sabemos que isso já foi uma realidade para algumas universidades do país. Isso, para que por meio de ações concretas as instâncias macro governamentais passem (ou voltem) a endossar, via aumento no financiamento, as potencialidades que a pesquisa brasileira tem enquanto movimento de desenvolvimento social geral.

## REFERÊNCIAS

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44.

SANTOS, A. R. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020.

TORRES, H. C. Internacionalização na Pós-Graduação em Educação: Experiência Brasileira e Argentina em Questão. 2021. 205 f. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.