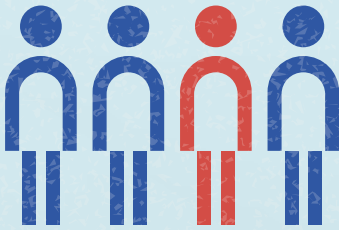


Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Suzete Araújo Águas Maia
Afonso Ligório Cardoso
Carlos Alberto Ferri
Giza Guimarães Pereira Sales
Alessandra Gotuzo Seabra
(orgs.)



Práticas educacionais **inclusivas**

UNASPRESS



Igreja Adventista
do Sétimo Dia



Educação
Adventista

Presidente da Divisão Sul-Americana: *Stanley Arco*

Diretor do Departamento de Educação para a Divisão Sul-Americana: *Antônio Marcos da Silva Alves*

Presidente do Instituto Adventista de Ensino (IAE), mantenedora do Unasp: *Maurício Lima*

UNASP | EAD

Reitor: *Dr. Martin Kuhn*

Vice-reitor para educação superior e diretor do campus São Paulo: *Dr. Afonso Ligório Cardoso*

Vice-reitor de desenvolvimento estudantil e diretor do campus Engenheiro Coelho: *Dr. Carlos Alberto Ferri*

Vice-reitor para a educação básica e diretor do campus Hortolândia: *Me. Henrique Karru Romanelli*

Vice-reitor administrativo: *Me. Telson Bombasaro Vargas*

Pró-reitor de desenvolvimento espiritual: *Me. Wendel Lima*

Pró-reitor de graduação: *Dr. Edilei Rodrigues de Lames*

Pró-reitor da educação à distância e pós-graduação: *Esp. Bruno Fortes*

Pró-reitor de gestão integrada: *Me. Claudio Valdir Knoener*

UNASPRESS

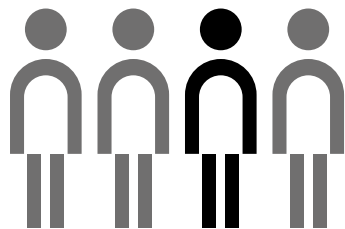
Editora Universitária Adventista

Editor-chefe: *Dr. Allan Macedo de Novaes*

Engenheira de Produção: *Rhayane Storch*

Conselho editorial e artístico: *Dr. Martin Kuhn; Me. Henrique Romanelli; Dr. Afonso Cardoso; Dr. Carlos Ferri; Me. Telson Vargas; Dr. Allan Novaes; Dr. Edilei Lames; Me. Wendel Lima; Esp. Bruno Fortes; Dr. Evandro Fávero; Dr. Vanderlei Dorneles; Dr. Adriani Mili; Dr. Fabio Alfieri; Dra. Sílvia Quadros; Esp. Jessica Lisboa; Me. Lucas Alves; Dr. Adolfo Suárez; Me. Edilson Valiante; Me. Diogo Cavalcanti*

Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Suzete Araújo Águas Maia
Afonso Ligório Cardoso
Carlos Alberto Ferri
Giza Guimarães Pereira Sales
Alessandra Gotuzo Seabra
(orgs.)



Práticas educacionais **inclusivas**

1ª Edição, 2023 – Engenheiro Coelho, SP

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp
Engenheiro Coelho, SP CEP 13448-900
Tels.: (19) 3858-5171 / 3858-5172

www.unasp.com.br

Práticas educacionais inclusivas.

1ª edição – 2023

Edição digital

296 p.

Coordenação editorial: Davi Boechat
Revisão de Prova: Reginaldo Castro
Preparação de texto: Davi Boechat
Projeto gráfico e diagramação: Felipe Rocha

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
(Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129)

Práticas educacionais inclusivas [livro eletrônico] / (orgs.) Silvia Cristina de Oliveira Quadros... [et al.]. – 1. ed. – Engenheiro Coelho, SP : Unasp, 2023. PDF

296 p.

Vários autores. Outros organizadores: Suzete Araújo Águas Maia, Afonso Ligório Cardoso, Carlos Alberto Ferri, Giza Guimarães Pereira Sales, Alessandra Gotuzo Seabra. Bibliografia.

ISBN 978-65-89942-54-2

1. Educação inclusiva 2. Pessoas com deficiência - Acessibilidade 3. Pessoas com deficiência - Educação 4. Prática pedagógica

CDD-371.9046

OP 00111

Editora associada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Todos os direitos reservados à Unasp - Editora Universitária Adventista. Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*, salvo em breves citações, com indicação da fonte.



Sumário

Apresentação 9

Capítulo 1

Inclusão: breve histórico da exclusão/inclusão, a educação inclusiva e a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais 13

Jaci Carnicelli Mattos

Catherine Oliveira de Araujo

Capítulo 2

A família no contexto de ensino colaborativo: uma experiência inclusiva inovadora..... 29

Kelly Cristine Zaneti dos Santos

Betania Jacob Stange Lopes

Capítulo 3

Percepções de crianças sem deficiência sobre a deficiência auditiva..... 47

Aline de Novaes Conceição

Fernanda Plaza Grespan

Rosane Michelli de Castro

Giza Guimarães Pereira Sales

Capítulo 4

Práticas de diagnóstico do transtorno do espectro autista no Brasil e suas consequências para a educação especial 63

Ana Cláudia Vespa Mainer Dias

Giza Guimarães Pereira Sales

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Capítulo 5

Educação inclusiva e tecnologias: vivências musicais na contemporaneidade 89

Alexandre Henrique dos Santos

Ailen Rose Balog de Lima

Ellen de Albuquerque Boger Stencel

Capítulo 6

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência e a educação especial: organização do atendimento educacional especializado nas escolas parceiras 111

Simone Gomes Ghedini

Rosimar Bortolini Poker

Claudia Regina Mosca Giroto

Capítulo 7

A aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista: contribuições para a prática da psicopedagogia institucional 133

Ingrid Merkle Moraes

Ligia Bagio Espitti

Capítulo 8

Inclusão de alunos surdos: o desafio para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto da escola regular 151

Thayná Ferreira da Silva

Jusiara Bispo do Nascimento

Giza Guimarães Pereira Sales

Capítulo 9

Inclusão escolar: alunos com dificuldades de aprendizagem e com transtornos do neurodesenvolvimento 183

Jací Carnicelli Mattos

Catherine Oliveira de Araujo

Capítulo 10

A educação moral e a pedagogia do cuidado: os postulados teóricos de Nel Noddings..... 213

Ellen Nogueira Rodrigues

Capítulo 11

Autorregulação da aprendizagem, componentes e estratégias de leitura: possibilidades de intervenção para consolidação da leitura competente 237

Suzete Araújo Águas Maia

Edna Rosa Correia Neves

Alessandra Gotuzo Seabra

Capítulo 12

**Didática e prática de ensino no
contexto do Pibid: superando desafios
através de uma pedagogia 3D.....263**

Helen Barbosa Siqueira Emiliano

Luciane Weber Baia Hees

Raquel Pierini Lopes dos Santos

Giza Guimarães Pereira Sales

Capítulo 13

Inclusão linguística na sala de aula.....281

Silvia Cristina de Oliveira Quadros

Diane Eire Bizo de Andrade

Autores e organizadores.....301

Índice remissivo313



Apresentação

Mais um livro sobre a inclusão. Sim, precisamos insistir nos estudos, pesquisas e práticas de inclusão daqueles que estão sem condições adequadas para participar na sociedade. A inclusão é inadiável. Os desafios ainda são enormes no Brasil. Nas estruturas das instituições sociais, a antítese está presente: há vontade e resistência, conhecimento e ignorância, amor e descaso em relação ao modo de se realizar a inclusão.

Este livro tem como base o princípio de que a inclusão somente será integral se a família, escola e sociedade, bem como as estruturas da governança do país, agirem irmanadas, isto é, de forma interativa. Os autores mostram que a família, com algum membro com deficiência, é a primeira instituição a ser incluída. O apoio do profissional especializado e o auxílio aos pais em tudo que envolve o desenvolvimento do filho deficiente são fatores importantes para o sucesso nas ações de inclusão na escola.

Os capítulos lidam com questões relacionadas à cegueira, surdez, deficiência locomotora e intelectual, aspectos relativos ao autismo e à linguagem. Apresentam pesquisas, estudos, práticas e relatos de experiências tanto em escolas públicas como em particulares. Mostram o papel da psicopedagogia, da linguagem, psicologia e da dimensão ética na inclusão. O livro traz um capítulo que discute se a inclusão deve ser na escola regular ou naquela com salas especializadas e exclusivas para a Pessoa com Deficiência (PcD) de qualquer tipo.

O leitor perceberá o esclarecimento de que cada tipo de deficiência será uma barreira transponível se diagnosticada adequadamente. A identificação do grau da deficiência e a adoção de procedimentos após o diagnóstico são importantes para o trabalho com o aluno. Mas é preciso lembrar sempre de investir

na formação dos professores e demais profissionais que recebem alunos deficientes na escola.

Além dessas ações em prol da inclusão, os autores relatam também a importância da tecnologia que possibilita o uso de ferramentas, softwares, aplicativos e recursos para a inclusão. Com planejamento e profissionais especializados, haverá progresso para os alunos deficientes.

O leitor encontrará também um estudo da educação musical como um importante recurso de inclusão. Considerando que o corpo é musical, e que cada um sente o som de forma particular, os autores mostram que, com planejamento e intencionalidade, o aluno pode se tornar parte da composição musical e terá uma experiência sonora capaz de se desenvolver mental, física e socialmente.

O estudo da língua e a pedagogia do acolhimento são duas abordagens apresentadas pelos autores tendo em vista a inclusão. Eles consideram que a participação plena e efetiva da PcD passa pelo domínio da língua materna. O ser humano não pensa fora da linguagem, por isso é necessário considerar a importância de o educador realizar práticas linguísticas, para a PcD dominar a norma padrão da língua e elaborar uma comunicação adequada ao contexto sociolinguístico das diversas situações sociais.

O livro traz a pedagogia do cuidado, descrita pela ética do cuidado numa perspectiva promissora para a educação moral e como alternativa complementar para o campo da educação do caráter. Os autores consideram que a premissa fundamental para o desenvolvimento

Cada tipo de deficiência será uma barreira transponível se diagnosticada adequadamente.

de um ideal moral dos alunos é o cuidado recebido e demonstrado pelos professores e nas relações no ambiente escolar. Essa realidade está mais clara na sociedade afetada pela pandemia.

No penúltimo capítulo, o leitor encontra uma abordagem pedagógica que trata da autorregulação da aprendizagem, componentes e estratégias de leitura: possibilidades de intervenção para consolidação da leitura competente. Esse tema é de suma importância, pois ajuda o professor a orientar os estudantes sobre como autorregular seu aprendizado. Esse é um fator importante para o aluno superar suas limitações de aprendizagem e leitura.

O livro se encerra com um relato de experiência de professores e estudantes de pedagogia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). No Programa, os estudantes de pedagogia receberam uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para desenvolverem projetos em escolas públicas. A aproximação da educação superior à educação básica mostrou-se uma experiência rica para os professores em formação.

Afonso Ligório Cardoso



Capítulo I

Inclusão: breve histórico da exclusão/ inclusão, a educação inclusiva e a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais

*Jaci Carnicelli Mattos
Catherine Oliveira de Araujo*

Neste capítulo, abordaremos questões referentes à inclusão. Trataremos do tema discorrendo sobre sua evolução na cronologia histórica da humanidade, e, na sequência, trataremos das abordagens em cada tempo histórico. Além disso, mencionaremos o surgimento da educação inclusiva e da inclusão escolar de alunos com deficiência no mundo e no Brasil.

Iniciaremos esta introdução ressaltando a importância da neurociência, que é entendida como o estudo do controle neural das funções vegetativas, sensoriais e motoras, bem como dos comportamentos de locomoção, reprodução e alimentação, além dos mecanismos da atenção, memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação. Um dos objetivos da neurociência é a busca por esclarecer os mecanismos das doenças neurológicas e mentais, por meio do estudo do sistema nervoso normal e patológico (VENTURA, 2010).

Ao estudar o sistema nervoso, suas funcionalidades, estruturas, fisiologia e patologias, a neurociência adentra aspectos relacionados à inteligência, às capacidades e aos sentimentos do indivíduo. Ao fazê-lo, os neurocientistas se deparam com os processos cognitivos e a busca pelo entendimento da aprendizagem por parte dos seres humanos. Entre as contribuições advindas trazidas por estudos neurocientíficos sobre os processos cognitivos e a aprendizagem, ressaltam-se as ideias de Carvalho (2011). De acordo com essa pesquisadora, o sistema educacional deve propiciar o desenvolvimento das suas capacidades e a diversidade. Assim, a exploração e o desenvolvimento do potencial de aprendizagem de todos os alunos poderão diminuir a exclusão social (CARVALHO, 2011).

Teóricos como Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Vitor da Fonseca e Diane Papalia, em suas vastas e ricas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, enfatizaram a importância da inserção social dos indivíduos em diferentes culturas. Para Wallon, o desenvolvimento da inteligência se dá no contexto social e histórico-cultural, e a partir da qualidade e do tipo de interações e mediações, diretamente relacionadas à relação pedagógica, cultural e interativa, que os indivíduos estabelecem uns com os outros.

Piaget observa que a cognição humana é resultado da experiência do indivíduo e, ainda, que a aprendizagem é um processo que se desenvolve frente a novas situações, experimentadas no meio social.

Vygotsky é ainda mais contundente ao abordar a inserção social e a cognição, pois, para ele, o desenvolvimento humano só é possível quando enraizado na sociedade e na cultura, e o indivíduo só se humaniza a partir de sua integração histórico-cultural numa determinada sociedade.

Fonseca (2018) estabelece uma robusta e intensa ligação entre o desenvolvimento cognitivo, das crianças e dos jovens, e o processo de ensino e aprendizagem, que se concretiza através da aquisição de conhecimentos e competências por meio de instrumentos culturais transmitidos por adultos e professores.

Papalia (2013) inter-relaciona os três domínios do desenvolvimento humano: cognitivo, físico e psicossocial, e destaca a importância de conexões sociais significativas para a saúde física e mental, apresentando os resultados e

A neurociência adentra aspectos relacionados à inteligência, às capacidades e aos sentimentos do indivíduo.

achados de pesquisas em grandes grupos humanos e em diferentes culturas. Em seus trabalhos e pesquisas, os cinco estudiosos do desenvolvimento humano mencionados acima abordam questões referentes à inserção social e à cognição de crianças, adolescentes e adultos com e sem deficiências.

Devido à contemporaneidade da inclusão, faz-se adequado comentar brevemente os trabalhos de Wallon, Piaget, Vygotsky, Fonseca e Papalia em relação às pessoas com deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem, visto que tais pessoas são as mais afetadas negativamente no que tange à inclusão social e escolar. Wallon dedicou-se à psiquiatria infantil em seu país de origem, a França, manifestando grande interesse por anomalias motoras e mentais (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Piaget interessou-se por estudos cognitivos, realizados na Suíça e na França, sobre crianças com deficiência mental, hoje denominada Deficiência Intelectual (DI), e Dificuldades de Aprendizagem (DA) (FONSECA, 2008). Vygotsky estudou crianças cegas, surdas e com atrasos mentais em sua terra natal, a Rússia (FONSECA, 2008). Fonseca atuou como responsável clínico durante mais de trinta anos, em vários centros de observação e reeducação psicoeducacional em Portugal, orientando crianças e jovens com DA e com Transtornos do Neurodesenvolvimento (FONSECA, 2018).

Papalia apresentou pesquisas sobre o desenvolvimento humano e manifestou grande interesse pelos estudos sobre o envelhecimento, sobre a inteligência na velhice e sobre os fatores que contribuem para a conservação das atividades intelectuais na terceira idade, sendo membro da Sociedade Americana de Gerontologia (PAPALIA, 2013). Ao estudar a obra de cada um deles e analisar suas teorias quanto ao desenvolvimento humano de pessoas com e sem deficiências e dificuldades de aprendizagem, percebemos que as contribuições advindas de seus trabalhos são inundadas por suas vivências.

Wallon, por exemplo, atuou como médico na primeira guerra mundial (1914) e essa experiência o impulsionou a reescrever sua tese de doutorado, publicada em 1925, posteriormente ao seu retorno à vida civil, sob o título "A criança turbulenta", obra que expressou seu interesse excepcional, para a época, sobre o desenvolvimento infantil, e que se somou a outras iniciativas como a fundação, também no ano de 1925, de um laboratório integrado a uma escola pública num subúrbio parisiense, para fins de estudo e pesquisa (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Piaget, em sua longa e produtiva vida de estudioso e pesquisador, não se apartou de estudos relacionados a crianças com defasagens intelectuais e de aprendizagem (FONSECA, 2008). Vygotsky, afetado precocemente pela tuberculose, que o levou a óbito aos 37 anos de idade, e perseguido pelo regime político vigente em território russo na época, teve sua obra censurada e impedida de ser publicada na Rússia, no ano de 1925. Apesar da doença e da censura política, organizou a estruturação de um laboratório de psicologia para crianças deficientes que em 1929, após sua morte, tornou-se um instituto científico de pesquisas sobre deficiências (IVIC, 2010).

As vidas e a obra de Wallon, Piaget e Vygotsky foram impregnadas por questões relacionadas à inserção social, questões que podem ser identificadas em seus estudos e nos achados de suas pesquisas. À luz de suas teorias, podemos concluir que a inclusão social favorece o desenvolvimento humano, enquanto, a exclusão social o prejudica. Podemos concluir ainda que a inclusão escolar auxilia o desenvolvimento da aprendizagem, ao passo que a exclusão escolar pode comprometê-la.

Tendo abordado de forma sintética a existência de uma relação entre os estudos da neurociência e as visões de cinco estudiosos do desenvolvimento humano sobre a importância da inserção social do indivíduo em uma determinada cultura, com vistas ao seu desenvolvimento cognitivo, resumimos abaixo o encadeamento de ideias que adotamos para introduzir a temática deste capítulo:

Pessoas com deficiências são as mais prejudicadas na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências.

1. A neurociência ocupa-se de estudos sobre o cérebro humano e, ao fazê-lo, adentra questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e ao entendimento sobre como se processa a aprendizagem;
2. Grandes teóricos e pesquisadores ressaltaram a necessidade da inserção social do indivíduo numa determinada cultura para o desenvolvimento da cognição;
3. A inserção social oportuniza a aprendizagem, que se concretiza por meio da aquisição de conhecimentos transmitidos em ambientes familiares e escolares;
4. Pessoas com deficiências e/ou DA são as mais prejudicadas no que tange à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, não só pelas limitações das próprias deficiências e de suas dificuldades, mas por serem as mais excluídas social e educacionalmente em diferentes sociedades e culturas.

Daremos sequência a este tema discorrendo brevemente sobre a exclusão/inclusão em diferentes momentos da história. Discorreremos também sobre o surgimento da educação inclusiva e da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Objetiva-se proporcionar ao leitor informações históricas e de ordem legal sobre a educação inclusiva e, ao mesmo tempo, discutir a presença dos alunos com deficiência em escolas de ensino regular (a partir de diferentes posições de estudiosos do tema); e, por fim, possibilitar reflexões sobre os desafios impostos aos profissionais da área educacional quanto à presença destes alunos.

Breve histórico da exclusão/inclusão

A história humana registra, desde a antiguidade (4000 a.C. a 476 d.C.), a existência de pessoas com alterações genéticas e/ou comportamentais. A essas pessoas era negado o convívio social, sendo elas enclausuradas em suas próprias casas ou em outro local. Algumas recebiam tratamento por

parte de familiares, mas a maioria não era tratada. Ainda na antiguidade acreditava-se que pessoas com deficiência eram dominadas pelo demônio. Na idade média (476 a 1453 d.C.), com a presença de um período de escuridão para a ciência, o indivíduo que apresentasse sintomas de deficiência continuava sendo entendido como dominado pelo demônio, ou era considerado um profeta em transe.

Na idade moderna (1453 a 1789 d.C.), com os avanços da medicina, a deficiência passou a ser enxergada em suas condições patológicas, marcando o início de uma nova concepção sobre as pessoas deficientes. Apesar disso, essas pessoas, especialmente as com deficiência mental, eram segregadas e internadas em orfanatos ou manicômios. No final do século 18 e início do século 19 (idade contemporânea: de 1789 aos dias atuais) surgiram instituições especializadas no tratamento de pessoas com deficiências. Acredita-se, então, ter ocorrido nesse período o surgimento da educação especial (NETO *et al.*, 2018).

Com o surgimento da educação especial (século 18 e início do século 19) instalou-se uma divisão no exercício educacional dessa época: educação especial e educação regular. Nasceu, naquele momento, uma pedagogia especializada e institucionalizada, que separava os indivíduos de acordo com os diagnósticos e os tipos de deficiência. As escolas especiais cresceram e se multiplicaram, sendo organizadas por diferentes etiologias (causas): cegueira, surdez, deficiência física, intelectual etc. Tais escolas possuíam programas específicos, com técnicos e especialistas (AMARAL, 2001).

A partir da década de 1970 começaram as reivindicações, por parte de pais e de alguns educadores, para que as pessoas com deficiência, até então educadas em instituições especializadas, fossem inseridas em escolas de ensino regular. O termo “pessoas com deficiências” foi substituído por “alunos com ‘Necessidades Educativas Especiais (NEE)’”, com vistas a ampliar as possibilidades de integração da Pessoa com Deficiência (PcD) na escola regular. Na década de 1990 foi reforçada a ideia de educação inclusiva para alunos com deficiência. Nesse período, a partir de um movimento mundial denominado “inclusão social”, surge o termo “educação inclusiva” (NETO *et al.*, 2018), sobre o qual discorreremos a seguir.

A educação inclusiva e a inclusão escolar de alunos com deficiência

Mudanças significativas em relação à educação inclusiva foram realizadas ao longo da história mundial. Alterações conceituais acerca da forma de enxergar as pessoas com deficiências, reformas educacionais, decretos e leis reafirmaram a necessidade da inclusão das crianças e dos adolescentes com NEE nas escolas de ensino regular.

Resumindo, podemos identificar na história quatro fases relacionadas aos movimentos que caracterizaram a exclusão e a inclusão de pessoas com deficiência. Após situar cada fase, é possível focar nas duas que mais nos interessam: a integração e a inclusão.

| | | |
|---|--|---|
| <p>Na antiguidade (4000 a.C. a 476 d.C.) e idade média (476 d.C. a 1453) temos a fase da exclusão</p> | <p>Na idade moderna (1453 a 1789) temos a fase da segregação</p> | <p>Na idade contemporânea (1789 aos dias atuais) temos as fases da integração e da inclusão</p> |
|---|--|---|

Araujo (2019) organizou uma retrospectiva do percurso escolar trilhado por crianças e jovens com deficiências, destacando a educação inclusiva no mundo e no Brasil. Transcreveremos alguns trechos dessa interessante retrospectiva a seguir.

O modelo denominado integração escolar, predominante nos anos de 1960, surgiu em oposição ao modelo de institucionalização, cujos pressupostos teóricos e práticas escolares começaram a ser questionados em um contexto de transformações sociais após a segunda guerra mundial (1939–1945), da promulgação de leis sobre direitos infantis e de adultos, do desenvolvimento de associações de pais e de reivindicações das próprias pessoas com deficiência. Defendia-se, na integração escolar, assentada no princípio da “normalização”, o atendimento educativo diferenciado e individualizado em instituições de educação e de ensino regular, onde as metas seriam semelhantes às dos demais alunos, o que implicava

a adequação de métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, além dos espaços educativos (SILVA, 2009).

Esse modelo de integração escolar foi consolidado em 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como ano internacional das pessoas com deficiência. Os direitos à igualdade de oportunidades, à integração e à normalização das crianças e dos jovens com deficiência foram mais uma vez destacados. Paralelamente a isso, as causas dos problemas educativos começaram a ser analisadas de maneira não mais voltada apenas ao indivíduo, mas também à situação educativa. A problemática da integração escolar no ensino e na aprendizagem ganhou espaço e a escola passou a responder pela individualidade do aluno. Assim, o encaminhamento para uma instituição de educação especial passou a acontecer mediante o esgotamento da capacidade de resposta desse aluno no ensino regular. Mesmo com a existência de um progresso em relação às atitudes e às práticas de segregação do passado, formas de participação social e educativa só responderam em parte aos direitos das pessoas com deficiências, na medida em que exigiam pouco da sociedade (SILVA, 2009).

O conceito de integração pressupõe que encaminhamento para instituições de educação especial aconteça como último recurso

A consolidação da narrativa da educação especial inclusiva no Brasil, iniciada em meados da década de 1990, seguiu uma tendência mundial, influenciada, dentre outros, pelos movimentos de direitos humanos e de institucionalização manicomial, surgidos nas décadas de 1960 e 1970, e também pelo movimento da reforma psiquiátrica, desenvolvido no Brasil na década de 1980, segundo Amarante (1994) e citado por Oliveira *et al.* (2017).

A transição do modelo de institucionalização ao da integração e deste, ao modelo de inclusão, foi marcada, em especial, como nos mostra Araujo (2019), por decisões e medidas tomadas por organizações e agências internacionais na década de 1990, como a ONU, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Banco mundial, a Declaração mundial sobre a educação para todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006).

Os documentos elaborados por essas organizações, agências e movimentos impulsionaram a educação inclusiva, que se disseminou e se institucionalizou nas políticas educacionais brasileiras ao longo dos anos de 1990. No contexto das iniciativas e orientações internacionais, extenso aparato legal foi produzido no Brasil a partir da Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que tem direcionado a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Desse aparato, Araujo (2019) destaca:

- Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, documento que incorporou os princípios da educação inclusiva e passou a fomentar o discurso e as práticas educacionais;
- Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), que aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo;
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências, como as Orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, (SEM) implantadas nas escolas regulares;
- Lei Federal nº 12.764/2012, que institui a Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Lei Federal nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Tendo apresentado o panorama acima, por meio do qual buscamos atingir o primeiro objetivo deste capítulo, a saber, proporcionar ao leitor informações históricas e de ordem legal sobre a educação inclusiva, abordaremos em seguida questões que possibilitem discutir a presença dos alunos com deficiência nas

escolas de ensino regular para fomentar reflexões sobre os desafios impostos aos profissionais da área educacional quanto à presença desses alunos (segundo e terceiros objetivos do capítulo, respectivamente).

Atualmente, no cenário brasileiro, inúmeras discussões em torno de questões relacionadas à formação dos professores, à estrutura física das escolas e ao acompanhamento pedagógico aos alunos com deficiências diversificadas têm sido realizadas para o enfrentamento das dificuldades relacionadas à efetivação da educação inclusiva e da inclusão escolar. Tais discussões evidenciam diferentes formas de compreensão sobre a temática e, ainda, diferentes pontos de vista quanto à referida efetivação.

A título de exemplo quanto a diferentes pontos de vista acerca da educação inclusiva/inclusão escolar, podem ser citados posicionamentos como os de Mazzotta e D'Antino (2011), que analisam a situação de inclusão do aluno com deficiência na classe comum, como nem sempre sendo a que se deseja, embora não se possa ignorar que a escola detenha capital importância na vida da sociedade. Outra forma de discutir a inclusão escolar é a de Mantoan (2003), para quem incluir é não permitir que nenhum aluno fique fora do processo educacional. Ou seja, é necessário ensinar indistintamente a todas as crianças. Para o autor ainda, a educação inclusiva deve ser oferecida num sistema regular de ensino, em salas de aula comuns, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (MANTOAN, 2003).

Um terceiro posicionamento pode ser observado nas ideias de Maturana e Mendes (2015), que destacam a heterogeneidade presente na maioria dos quadros de deficiências, como a DI, o TEA, a Síndrome de Down (SD), refere-se ao fato de que não há evidências incontestáveis de que todos os alunos com deficiência intelectual sejam efetivamente beneficiados com as classes regulares. Para estas pesquisadoras, as duas possibilidades de escolarização (escolas comuns e especiais) oferecidas a estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, são adequadas e estão presentes na maioria dos países com políticas mais antigas de inclusão escolar (MATURANA E MENDES, 2015).

Independentemente dos diferentes pontos de vista, o fato é que os alunos com deficiência estão presentes nas escolas de ensino regular. O ingresso desses alunos nessas escolas impôs aos educadores a necessidade de buscar informações e conhecimentos sobre suas deficiências e/ou sobre suas DA (MATTOS, 2018).

O enfrentamento aos enormes desafios presentes no dia a dia dos profissionais que atendem alunos com deficiência e o desenvolvimento de intervenções planejadas poderão minimizar os problemas relacionados à exclusão social e escolar presentes em suas vidas e nas de suas famílias, tornando possível a concretização da educação inclusiva. É adequado pontuar que a família, na maioria das vezes, é o primeiro agrupamento da vida da criança e exerce papel fundamental em todos os níveis de seu desenvolvimento. O envolvimento frequente e positivo dos pais com os filhos é fundamental para o bem-estar e o bom desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da criança, segundo Papalia (2013).

Sabemos que os pais de crianças com deficiências e/ou DA nem sempre conseguem estabelecer tal envolvimento, pois o cotidiano das famílias dessas crianças muitas vezes é estressante, pontuado por dúvidas, preocupações quanto ao futuro, desinformação, sentimento de impotência e negação. Não há caminhos fáceis em nenhuma dessas frentes, seja lidar com os desafios ou planejar intervenções específicas, mas a opção pelo não enfrentamento à complexa situação da inclusão nas escolas públicas e particulares mundiais e brasileiras não cabe neste momento histórico, especialmente se acreditarmos que os tempos de total exclusão, escuridão e desinformação sobre as pessoas com deficiências e/ou DA ficaram no passado da história humana. Essa mesma história nos apresenta não só a enormidade dos problemas relacionados à exclusão/inclusão, mas nos

Não há caminhos fáceis para lidar com os desafios da inclusão nas escolas, mas o enfrentamento é necessário.

presenteia com obras de teóricos que se ocuparam (e se ocupam, na atualidade) em estudá-las, diminuindo nossa ignorância.

Por meio dos resultados de estudos e pesquisas voltados aos comportamentos, muitas vezes problemáticos e preocupantes para pais e educadores de pessoas com deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem, é possível encontrar explicações sobre tais comportamentos à luz da ciência. A apropriação de conhecimentos que fornecem essas explicações pode ancorar o planejamento e a efetivação de estratégias voltadas aos alunos com deficiência. O caminho é árduo, pontuado por quadros complexos, pois muitas vezes alunos com uma mesma condição de deficiência apresentam dificuldades bastante diferentes diante da heterogeneidade dos transtornos e da singularidade de suas manifestações. As necessidades educacionais de alunos com deficiências e/ou DA devem ser entendidas como importantes e exigem atuações profissionais especializadas.

Assim, há um grande esforço a ser empreendido por parte dos profissionais que lidam com esse público, pois a prática do dia a dia é marcada pela falta de diagnósticos, por diagnósticos precipitados e/ou imprecisos, por preconceitos pessoais e institucionais, e, ainda, pela própria formação acadêmica muitas vezes deficitária. Então, o que fazer diante de algo tão complexo? Não há uma resposta simples, tampouco uma solução fácil, mas está posta a necessidade de envolver-se, comprometer-se e dedicar-se a estudos que sustentem ações para avançar na efetivação da inclusão de alunos com NEE, cientes das limitações, dificuldades e das capacidades desses alunos. Cientes também de que nós, adultos e educadores desses alunos, somos, segundo Fonseca (2018) os experientes, os ensinantes e os mediatizadores na relação pedagógica, cultural e interativa, de ensino e aprendizagem, que deve ocorrer nas escolas que os alunos com deficiência frequentam.

Considerações finais

Sem negar os avanços legais que expressam conquistas importantes relacionadas aos direitos sociais e educacionais, os desafios a se enfrentar quanto à inclusão são imensos. Cinco décadas se passaram desde a institucionalização oficial da educação especial no Brasil, em 1973, e a atual escolarização oferecida pelo Estado a seu público-alvo é sustentada em uma política marcada por contradições e ambiguidades. Das políticas segregacionistas dos anos 1970,

chegamos aos anos 1990 e aos dias atuais, com políticas de educação inclusiva que têm valores, princípios e diretrizes fundamentados nos direitos humanos e reforçados por organismos internacionais, incorporados e “alardeados” exaustivamente no conjunto da legislação educacional brasileira e em documentos orientadores da Política nacional de educação especial inclusiva.

Diante das situações cotidianas que acompanham o trabalho escolar com alunos que possuem deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem, é fundamental que os profissionais que os atendem busquem informações e conhecimentos científicos, visando desenvolver estratégias que se adequem às dificuldades apresentadas por essas crianças e adolescentes. Com o avanço da idade cronológica do indivíduo e a ausência de intervenções adequadas, os comportamentos desadaptativos relacionados aos quadros de deficiências e/ou DA podem impactar não só o desempenho escolar propriamente, como também as relações sociais destes indivíduos nas salas de aula e em outros ambientes.

Neste momento histórico, tendo passado por períodos de total exclusão social e escolar, indivíduos com deficiências e/ou DA têm sido pesquisados e estudados, fato que enrobustece os movimentos mundiais e nacionais quanto à existência de uma urgência em atendê-los e promover avanços acadêmicos durante sua escolaridade. É certo que em alguns casos, especificamente os de maior gravidade, o desenvolvimento cognitivo e os avanços acadêmicos podem ser lentos e muito limitados. Nos casos menos severos, porém, é possível promover tais avanços. Esta é uma das principais funções da escola, e uma atribuição dos profissionais que nela trabalham; mas é preciso salientar que os serviços de apoio de especialistas aos profissionais encarregados do atendimento escolar aos alunos com NEE são fundamentais.

Dessa forma, sem a aprendizagem que ocorre na escola e na vida não há assimilação nem acomodação do conhecimento, não se desenvolvem conceitos e não se produzem os processos de resolução de problemas; em resumo, não se opera a cognição. Em algumas situações e para determinadas crianças, apenas na escola elas terão acesso ao desenvolvimento da cognição.

Referências

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Corde, 2001.

ARAUJO, C. O. **Mapeamento do alunado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de Embu das Artes/SP**: perfil clínico e escolar. São Paulo, 2019. 224 f. Tese (Doutorado em distúrbios do desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24571>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010/fev. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jS-cBCKB8ZwsGK3f9kZLgQmk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 mar. 2022.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2008.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem**: abordagem neuropsicopedagógica. Rio de Janeiro: Walk, 2016.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygostky. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC).

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, J. C. **Evidências de confiabilidade e validade do instrumento de avaliação do processamento sensorial - Sensory Profile (Dunn, 1999): um estudo preliminar.** São Paulo, 2018. 80 f. Tese (Doutorado em distúrbios do desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3816/10/Jac%c3%ad%20Carnicelli%20Mattos.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 66, p. 209-226, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3WWVXDMSPKfBf4dFXwZNQcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**. São Paulo, v. 20, n. 2, p.377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

NETO, A. O. S.; ÁVILA, E. G.; SALE, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 31 n. 60, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

OLIVEIRA, B. D. C.; FELDMAN, C.; COUTO, M. C. V.; LIMA, R. C. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 27 n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/BnZ6sVKbWM8j55qnQWskNmd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano. 12 ed.** McGraw-Hill Artmed: Porto Alegre: 2013.

SILVA, M. O. E. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v.13, p.135-153, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/562>. Acesso em: 24 mar. 2022.

VENTURA, D. F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 26 n. especial, p. 123-129, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/FWkB6QRJ4hkjJbqq66sfj-cd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.



Capítulo 2

A família no contexto de ensino colaborativo: uma experiência inclusiva inovadora

Kelly Cristine Zaneti dos Santos
Betania Jacob Stange Lopes

Este relato surge de um projeto de ensino colaborativo¹ na educação infantil praticado em uma instituição confessional de ensino em parceria com o programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) localizado no município de Engenheiro Coelho, região metropolitana de Campinas/SP.

A experiência colaborativa foi vivenciada por uma professora especialista da educação especial e por duas professoras da educação regular. A parceria foi estabelecida visando contribuir com as práticas docentes inclusivas, proporcionando um ambiente onde as necessidades de um grupo diversificado aconteceram no ambiente de ensino regular.

Gately e Gately (2001) apresentam o ensino colaborativo como um trabalho realizado em equipe, cujas responsabilidades são as de planejar, dirigir e avaliar situações de aprendizagens de todos os estudantes de uma sala de aula. Nesta proposta, a relação entre os profissionais ocorre sem hierarquias. Eles apresentam, como elementos indispensáveis no processo, o uso dos seguintes componentes: comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo, metas do currículo, planejamento instrucional, apresentação instrucional e gerenciamento da sala de aula, e processo de avaliação.

Após a implantação da proposta de ensino colaborativo, a parceria entre professores do ensino regular e da educação especial é definida em três estágios, a saber:

¹ Parceria profissional entre professores da educação regular e da educação especial com o objetivo de ensinar com flexibilidade conforme as necessidades de um grupo diversificado no ambiente de ensino regular.

(a) estágio inicial, em que ambos os professores se esforçam para se relacionar, todavia a comunicação é superficial e de maneira formal; (b) estágio de comprometimento, em cuja etapa os profissionais se comunicam mais abertamente, com mais interação e com maior frequência à medida que a confiança vai sendo estabelecida, conseqüentemente contribuindo para que haja a colaboração no ensino; finalmente, (c) o estágio colaborativo, em que a interação e a comunicação ocorrem de maneira natural e confortável a todos os envolvidos no trabalho conjunto (GATELY; GATELY, 2001, p. 42).

A prática de ensino colaborativo é um processo dinâmico e evolutivo na relação profissional dos docentes envolvidos. Em diferentes situações, os professores são desafiados a desenvolverem habilidades, buscarem conhecimentos pedagógicos e proposições didáticas para o ensino/aprendizagem de todos os alunos (RABELO, 2012, p. 66 e 67).

Mendes *et al.* (2014) consideram que o ensino colaborativo é uma modalidade de serviço de apoio que requer responsabilidade dos envolvidos a fim de promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Isso inclui criatividade para flexibilização, adaptações, práticas pedagógicas que fazem parte do processo educacional inclusivo.

Segundo Karagiannis *et al.* (1999), a interação cooperativa entre docentes proporciona-lhes apoio psicológico e melhoria de habilidades profissionais com efeitos visíveis sobre a aprendizagem dos alunos. As demandas que surgem mediante a diversidade em sala de aula, impulsionam os professores a pesquisarem, planejarem e

O ensino colaborativo é uma modalidade de serviço de apoio que requer responsabilidade dos envolvidos a fim de promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

executarem ações a fim de que as turmas de ensino regular sejam mais flexíveis e possíveis de serem acompanhadas por alunos com deficiência. Com isso, os professores de ambas as modalidades de ensino, tornam-se cada vez mais preparados para receber, apoiar e ensinar a diversidade de alunos na escola.

Tendo em vista a participação e desenvolvimento do aluno Público-alvo da Educação Especial (PAEE), o estudo de Silva *et al.* (2016) aponta a necessidade de se fomentar também a relação mais efetiva e colaborativa entre família e escola a fim de possibilitar aos familiares o acesso a informações, responsabilidades e recursos.

Neste sentido, Silva e Mendes (2008) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de identificar e descrever os comportamentos dos profissionais que trabalham na escola e dos familiares de crianças com deficiência. O trabalho foi conduzido com quatro grupos focais, compostos por familiares e por profissionais da educação. Dentre as categorias levantadas, foram observadas características essenciais do processo colaborativo, tais como respeito mútuo, comunicação, confiança, participação, amabilidade, sinceridade, seriedade e imparcialidade.

Percebendo a importância da interação pais e escola para a efetivação do processo de inclusão, Ferraz *et al.* (2010) desenvolveram uma pesquisa que buscou conhecer o processo inclusivo do aluno com Síndrome de Down (SD) e Paralisia Cerebral (PC), a partir da comparação dos discursos de pais e professores e, com isso, avaliar como a comunicação entre eles pode afetar o processo de inclusão. Como resultados observaram-se: oportunidade de a inclusão diminuir o preconceito; a expectativa dos pais em matricular o filho na escola regular como possibilidade de aprender a ler e a escrever ao menos o nome. Em contrapartida, os professores declararam não se sentirem preparados para este trabalho; entretanto, mesmo sem orientações, recursos e estrutura física adequada, relataram trabalhar para efetivação do aprendizado em sala de aula.

O que pais e professores esperam da escola?

Na busca por identificar a percepção de professores e pais sobre a relação entre família e escola no processo inclusivo, Christovam e Cia (2013) desenvolveram um estudo com 60 pais e 54 professores de crianças PAEE matriculadas na pré-escola. Os dados indicaram que para o sucesso dos alunos, na visão dos professores, o apoio do profissional especializado e o auxílio aos pais em tudo que envolvesse

o desenvolvimento da criança são dois fatores importantes; enquanto, na perspectiva dos pais, o fator destacado foi a importância de auxiliar alunos e professores na tarefa de casa. Os participantes afirmaram que uma boa relação família-escola seria aquela em que comunicação fosse eficiente. No que diz respeito à promoção da relação, professores afirmaram a necessidade de a escola ser mais atrativa. Os pais, por sua vez, declararam a necessidade de esta oferecer orientações sobre como participar. Diante dos resultados do estudo, as autoras consideram que embora os participantes compreendam a importância de uma relação parental próxima, existem lacunas sobre a melhor forma de realizar esse envolvimento, indicando a necessidade de ações que promovam o envolvimento parental.

Outra pesquisa, a de Borges *et al.* (2015), desenvolvida com o objetivo de descrever a relação entre a família e a escola de crianças pré-escolares PAEE, matriculadas na escola comum, na visão de professores, revelou que a maioria das professoras participantes do estudo apontou a socialização como o principal fator da escola que poderia influenciar no sucesso escolar da criança, e que a boa relação família e escola é constituída pela troca de informações e diálogo. Quanto às estratégias utilizadas para se comunicarem com os pais, foram citadas com maior frequência as reuniões de pais e o uso de bilhetes. Aproximadamente metade das professoras apontou que informava os pais sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a fim de ajudá-los no processo de escolarização na escola comum.

Analisando esses estudos, anteriormente apresentados, é possível perceber a importância da interação família-escola no planejamento de ações inclusivas com a finalidade de contribuir para a participação e aprendizagem dos alunos PAEE. Diante desse contexto, surgiu a necessidade de levantar e analisar informações sobre as necessidades e potencialidades dos alunos PAEE na visão dos pais e da professora do ensino regular, participantes de uma investigação-ação fundamentada no ensino colaborativo.

Percurso Metodológico

Participaram desta proposta a pesquisadora, enquanto professora da educação especial, duas professoras de sala de aula comum do ensino regular, uma aluna com Deficiência Intelectual (DI), um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pais dos alunos. O trabalho foi desenvolvido no ano de 2018 em uma escola

particular que é parte integrante do Unasp. No quadro 1 é possível visualizarmos os indivíduos que participaram dessa pesquisa com suas respectivas siglas.

Quadro 1 — Caracterização dos participantes

| PARTICIPANTES | |
|--------------------|--|
| PROFESSORAS | |
| PEE-P ² | Professora de educação especial – pesquisadora |
| P1 | Professora 1 – sala comum do período da manhã |
| P2 | Professora 2 – sala comum do período da tarde |
| ALUNOS | |
| A1-DI | Aluna 1 – aluna com DI do período da manhã |
| A2-TEA | Aluno 2 – aluno com TEA do período da tarde |
| PAIS | |
| F-A1DI | Pais de A1-DI |
| F-A2TEA | Pais de A2-TEA |

Fonte: elaborado pelas autoras

A professora da educação especial apresentou às professoras do ensino regular, uma proposta conhecida na literatura como “*Making Action Plans (MAP)*”, um dos instrumentos importantes para ajudar a construir comunidades protetoras (PEARPOINT, *et al.*, 1999, p 89).

² Todas as siglas em referência aos participantes da pesquisa terão caráter de nome próprio, dispensando, portanto, o uso do artigo.

Pearpoint *et al.* (1999) explicam que o MAP é um processo de planejamento de ação cooperativa que reúne os principais agentes da vida de uma criança para discutir os objetivos, as necessidades e os sonhos da família e do aluno, além de pensar nas maneiras de transformá-los em realidade. A equipe cria um plano de ação a ser implementado em uma turma de ensino regular. O MAP é aplicado por duas pessoas, uma que coordena e outra que faz registros. O ambiente deve ser confortável e o clima amistoso. À disposição, devem estar alguns petiscos, água, chá e/ou suco. A reunião deve ser conduzida por meio de oito perguntas, conforme descrito na figura 1:

Figura 1 — As perguntas do MAP



Fonte: Pearpoint *et al.* (1999)

Segundo Pearpoint *et al.* (1999), não há uma determinação sobre a sequência das perguntas, mas explicam que todas devem ser realizadas. Ao considerar as necessidades do grupo, os facilitadores conduzirão o processo de formulação das questões.

A proposta do MAP está fundamentada em pressupostos inclusivos, dentre os quais se destaca a concepção de que todos os alunos podem aprender nas salas de

aula do ensino regular e que os professores podem ensinar todas as crianças, oferecendo auxílio aos alunos quando necessário (PEARPOINT *et al.*, 1999).

Com base nesse aporte teórico, as professoras do ensino regular e do ensino especial organizaram e implementaram a proposta. Os papéis entre as professoras foram definidos: (a) a professora da educação especial ficou como responsável pela coordenação do processo, aquisição dos materiais necessários, como cartaz, canetas coloridas, chá e bolo, para cada encontro. Ela reservou também o local junto à coordenação pedagógica da escola, e realizou os agendamentos com as famílias; (b) já as professoras da sala de aula comum, assumiram o papel de registrar e organizar as informações que emergiam em forma de gráfico no desenvolvimento da estratégia.

O encontro entre a PEE-P, a P1 e os F-A1DI ocorreu na sala de atendimento psicopedagógico da escola, um ambiente acolhedor com poltronas macias, iluminada e com uma mesa de centro com chá à disposição. As professoras receberam os pais com sorrisos e cumprimentos amistosos. A mãe estava muito emocionada e quase não encontrava palavras para expressar gratidão por aquele momento. O pai afirmou que estava em viagem, mas quando soube do dia da reunião, adiantou a passagem de volta para a casa a fim de estar presente no dia e horário marcado.

Nesse encontro, a PEE-P foi a facilitadora na reunião, enquanto, a P1 ouvia atentamente a fala do casal F-A1DI e registrava as informações no extenso papel fixado na parede. Ao concluir o MAP, foram entregues o cartaz, as folhas de registros e outros presentes aos pais, um bolo e uma planta como símbolo de algo doce e algo que cresça.

O outro encontro, também, coordenado pela PEE-P, agora com a P2 e os F-A2TEA, foi realizado na própria sala de aula. No momento em que os alunos saíram para aulas especiais (musicalização e educação física), as professoras organizaram o local proporcionando um ambiente acolhedor e aconchegante, com cadeiras organizadas em círculo. Por ser inverno, estava à disposição uma garrafa de chá e copos descartáveis especiais com isolante de temperatura sobre a mesa.

As professoras estavam ansiosas para a chegada dos pais, felizes com o momento. Quando o casal chegou, foi recebido com sorrisos, acolhido com um abraço e convidado a se sentar. Os pais demonstravam muita alegria ao ouvirem que aquele momento era muito esperado pelas professoras e que ambas estavam interessadas em conversarem sobre o A2TEA.

Desde o início, tanto o pai quanto a mãe estavam receptivos, ouvindo e se manifestando com sinceridade os sentimentos de confiança, alegria, satisfação ao serem

ouvidos, gratidão por aquele momento e otimistas quanto o futuro do filho. A professora P2, também, estava à vontade desde o início, contribuindo com capricho nas anotações do gráfico e ouvindo atentamente a fala dos pais. Ao final, os pais também receberam as folhas de registro, o cartaz e outros presentes, um bolo e uma planta.

Resultados

Foram realizadas duas reuniões do MAP com os F-A1DI e os F-A2AT, pais dos alunos PAEE, a A1-DI e o A2-TEA. A interação com cada família consistiu em um levantamento de informações sobre a criança comum aos pais de forma reflexiva e dialógica, para que as educadoras conhecessem seu aluno, sua história, seus sonhos e objetivos da família, a fim de pensar em planejamento de ações cooperativas.

Essa aproximação entre professoras e pais favoreceu o enriquecimento dos saberes docentes que sustentam o ensino colaborativo: conhecer os alunos, além de saber avaliar, elaborar planejamentos, identificar objetivos relevantes, sonhos e valores (MENDES *et al.* 2014).

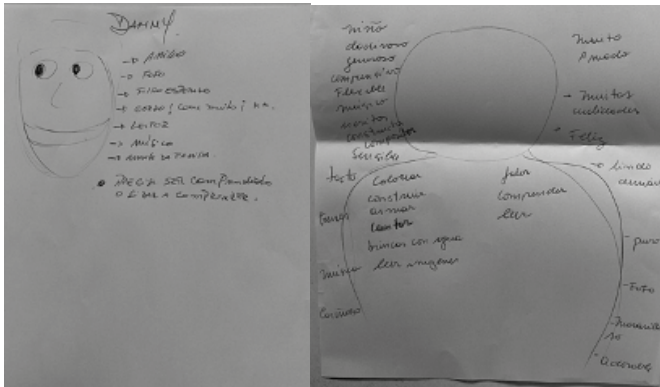
Nos dois encontros com os pais, percebeu-se respeito, atenção, confiança e clima amistoso que favoreceu a discussão sobre os principais aspectos da vida da criança que tinham em comum.

De acordo com Karagiannis *et al.* (1999), o maior benefício para os professores no processo inclusivo é a oportunidade de inovar as práticas pedagógicas e desenvolver interações cooperativas entre seus pares. Para a sociedade, um dos maiores benefícios da inclusão é o valor social da igualdade, ao passo que as diferenças são aceitas e respeitadas.

Em contexto participativo, todos os envolvidos, pais e professoras tiveram a oportunidade de falar e registrar com liberdade sobre quem era o aluno/filho, as potencialidades e necessidades dele, até porque a base do MAP é que “[...] todos os alunos inseridos em sala de aula regulares têm condições, possibilidades e obstáculos para aprender” (PEARPOINT *et al.*, 1999).

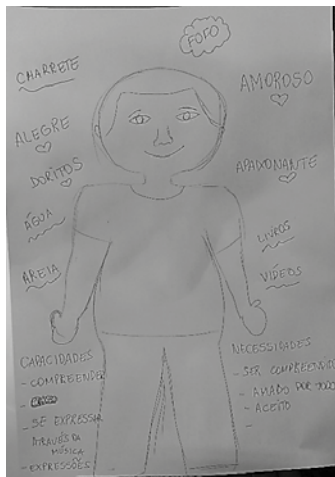
Aos pais F-A2TEA e professora P2 foi solicitado que desenhassem no papel uma silhueta que representasse o A2TEA e registrassem quem era ele e em seguida, quais eram os talentos dele e o que necessitava. Neste momento, o pai, a mãe e professora se debruçaram no papel e produziram a seguinte figura:

Figura 2 — Registro de F-A2TEA, pai e da mãe respectivamente



Fonte: dados da pesquisa

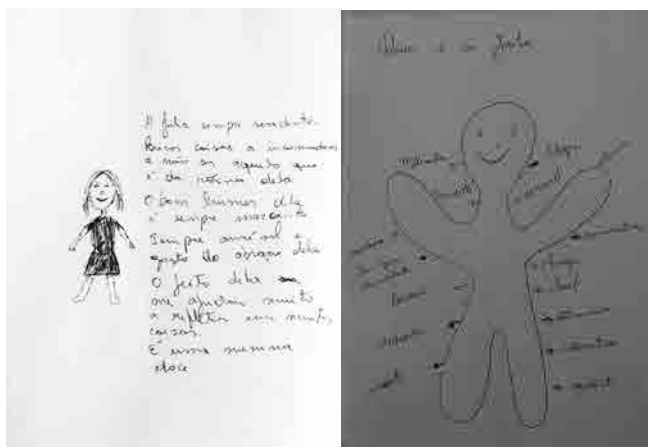
Figura 3 — Registro de P2



Fonte: dados da pesquisa

Aos pais F-A1DI e professora da sala comum P1, foi solicitado que desenhassem a silhueta da A1DI e indicassem quem era a aluna/filha. Seguem os registros expressos nas figuras a seguir:

Figura 4 — Registro de F-A1DI, pai e da mãe respectivamente



Fonte: dados da pesquisa

Figura 5 — Registro de P1



Fonte: dados da pesquisa

Dentre as questões que estiveram na pauta da reunião, tanto na fala quanto no registro escrito, destacam-se aqui dois elementos: potencialidades e necessidades.

Seguem as percepções apontadas pelos pais e professora da sala comum da A1-DI e do A2-TEA, organizadas no quadro 2.

A coluna vertical desse quadro foi dividida em duas unidades, que se subdividiram em mais quatro colunas. As duas colunas da esquerda, em cinza claro, se referem a A1-DI; as duas colunas da direita, em cinza escuro, ao A2-TEA. Na horizontal, o quadro se desdobra em duas áreas, e cada uma é composta por quatro linhas. A primeira linha de cada parte carrega o título: superior - potencialidades, inferior - necessidades; a segunda linha identifica os alunos; a terceira, os pais e professoras; e a quarta traz informações referentes aos alunos.

Quadro 2 — Potencialidades e necessidades na visão de pais e professora da sala comum

| POTENCIALIDADES | | | |
|---|--|---|--|
| (Aluno) A1-DI | | (Aluno) A2-TEA | |
| (Pais) F-A1DI | (Profa.) P1 | (Pais) F-A2TEA | (Profa.) P2 |
| Vestir-se sozinha Subir em árvores Organizar as coisas Fazer atividades físicas Reconhecer as letras Ser alfabetizada Ajudar nos serviços domésticos Recepcionar pessoas em casa | Ser ajudadora em pegar, guardar, entregar materiais Expressar-se diante do que quer e do que não quer Fazer coisas manuais Reconhecer as letras | Adaptar-se a novas realidades Subir, escalar, correr, balançar, brincar com bola, nadar, brincar com água, Cantar Memorizar rápido, aprender, colorir, construir, encaixar, armar Ler imagens Compartilhar coisas Compreender inglês Relacionar nomes dos animais às imagens | Compreender alguns comandos Expressar sentimentos através do rosto, dos gestos e diante de música |

| POTENCIALIDADES | | | |
|--|---|--|--------------|
| (Aluno) A1-DI | | (Aluno) A2-TEA | |
| (Pais) F-A1DI | (Profa.) P1 | (Pais) F-A2TEA | (Profa.) P2 |
| Falar para ser compreendida Fazer amigos fora do contexto escolar | Desenvolver a fala Comunicar-se a fim de que possa haver maior compreensão | Comunicar-se com as pessoas Ler Pessoa que estruture atividades para ele com conceito, materiais, fotos para que ele saiba o que fazer Tutora para conduzi-lo a se comportar socialmente Limites | Comunicar-se |

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar os dados do quadro 2 resultantes do MAP quanto à relação entre as necessidades e potencialidades como um todo, perceberam-se mais potencialidades do que as necessidades dos alunos na visão dos pais, e menos na visão das professoras.

Ao serem verificadas as potencialidades da A1-DI, observaram-se dois elementos presentes nos apontamentos tanto dos pais quanto das professoras: o reconhecimento das letras e a ajuda nos ambientes nos quais convive. Quanto às necessidades da A1-DI, observa-se que pais e professora foram unânimes em apontar a comunicação como necessidade da criança.

Notou-se que pais e professora do A2-TEA tiveram percepções diferentes em relação às potencialidades. Os pais relataram maior quantidade em relação à professora, mas ambos identificaram potenciais da criança. Talvez esse fato esteja ligado ao esforço de alguns pais que lutam para superar as dificuldades inerentes às

deficiências, normalizando as ações de seus filhos e impedindo-os de ver a realidade, ou seja, de perceberem aspectos que ainda estão em processo no desenvolvimento de seus filhos (MACEDO; MARTINS, 2004, p.148).

Na mesma direção, a indicação em comum dos pais e professora do A2-TEA apontou para a necessidade de comunicação. A comunicação — compreender e ser compreendido — foi o elemento que tanto os pais e professores da A1-DI quanto os do A2-TEA apontaram como necessidade de seus filhos/alunos.

Puyuelo (2007) explica que as pessoas comunicam ideias por meio de um código em que as palavras e suas combinações são usadas para representar objetos, acontecimentos, relações entre objetos e relações entre acontecimento. A linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais usado de diversas maneiras para o pensamento e a comunicação. Por isso, o autor declara que o fator comum nas crianças é a dificuldade e progressão em aprender a se comunicar por meio da linguagem, principalmente para aquelas com alterações nessa área. O pai da A1-DI revelou: “(...) fico um pouco sentido quando a gente não entende o que ela fala, poxa. o que será que ela quer?”

Buckley e Bird (1994 apud BISSOTO, 2005, p. 82) consideram que:

O atraso no desenvolvimento da linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, bem como as dificuldades na produção da fala apresentados por essas crianças resultam em que apresentem um vocabulário mais reduzido, o que, frequentemente, faz com que essas crianças não consigam se expressar na mesma medida em que compreendem o que é falado [...].

Os pais do A2-TEA também indicaram a necessidade de o filho compreender e ser compreendido. Apontaram para a necessidade de uma pessoa que ajude na estruturação de atividades feitas para ele com conceito, materiais e fotos que sirvam para indicar o que se deve realizar.

Pérez (2007) sugere o uso de gestos, objetos, ações, atos de demonstração e guias físicos para complementar, substituir ou aumentar a linguagem sempre com calma e respeitando o tempo da criança.

Para pessoas em situação de impedimento na comunicação, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), área da Tecnologia Assistiva (TA), segundo Sartoretto e Bersch (2019), pode ampliar as habilidades de comunicação. Estudos sobre

o uso do Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras (Pecs) com crianças PAEE em situação de impedimentos na comunicação revelaram desenvolvimento satisfatório de comunicação por trocas de figuras e aumento de habilidades comunicativas (EVASITO, 2016; RODRIGUES, 2018).

A reunião do MAP sinalizou, portanto, a necessidade da CAA para os dois alunos participantes do estudo com a finalidade de eliminar barreiras que dificultam a interação e a aprendizagem dos alunos PAEE no contexto familiar e escolar.

Os pais saíram do encontro entusiasmados quanto ao apoio que seus filhos teriam, tanto em sala de aula comum, quanto no atendimento especializado no contraturno. “A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso” (KARAGIANNIS *et al.*, 1999, p. 22) e gerador de esperança para os envolvidos no processo, os quais vivenciam no cotidiano situações desafiadoras. Foi perceptível: o sorriso e a gratidão dos pais pela oportunidade de serem ouvidos; as professoras impactadas positivamente ao ouvirem as histórias de vida dos seus alunos, os sonhos, medos e a esperança da família; e otimistas quanto à parceria escola/família (figura 6).

Figura 6 – Encerramento do encontro com os pais (MAP)



Fonte: dados da pesquisa

* MAP: F-A1DI

** MAP: F-A2TEA

Considerações finais

Percebe-se que a interação família-escola, no contexto de ensino colaborativo, favorece o planejamento de ações inclusivas, desenvolvimento de vínculos afetivos e

empatia. Na partilha de informações entre os agentes educacionais, o conhecimento sobre o aluno PAEE se expande e todos se sentem responsáveis no processo.

Assim, as reuniões do MAP com os pais dos alunos se mostraram importantes para atingir o objetivo da aproximação família-escola, fortalecendo o vínculo de confiança entre pais e professoras. Favoreceram ainda, a ampliação das perspectivas dos participantes ao ouvirem a história do aluno, as potencialidades e necessidades dele, com a finalidade de reunir informações para se formularem planos de ação. A partir dessa experiência, considerou-se que, igualmente aos alunos, os pais necessitam ser acolhidos, ouvidos e ter oportunidade de participar, ensinar e aprender.

Referências

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 4, mar. 2005. ISSN 1806-5821. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>. Acesso em: 03 out. 2019.

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de professores pré-escolares. **Educação: Teoria & Prática**, v.25, n. 48, 2015. ISSN: 1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6404>. Acesso em: 04 fev. 2021.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-581, 2013. ISSN 1413-6538. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400007. Acesso em: 14 fev. 2021.

EVARISTO, F. L. **Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-Adaptado para crianças/adolescentes com autismo**. São Paulo, 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em educação) — Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

FERRAZ, C. R. A.; ARAUJO, M. V. de; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 397-414, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2021.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Jr. Understanding Coteaching Components. **TEACHING: Exceptional Children**. vol. 33, n. 4, 2001, p. 40-47. Disponível em: http://mdestream.mde.k12.ms.us/sped/toolkit/articles/service_delivery/gately.pdf. Acesso em: 29 out. 2017.

MACEDO, B. C.; MARTINS, L. A. R. Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com Síndrome de Down. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 143-159, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JPWCbCdGkvN3RqdyY-8qk7yB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 24 mar. 2022.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUfscar, 2014.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEARPOINT, J.; FOREST, M.; O'BRIEN, J. MAPs, Círculos de amigos e PATH: Instrumentos poderosos para ajudar a construir comunidades protetoras. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: LOPES, M. F. Porto Alegre: Artmed, p. 88-104, 1999.

PÉREZ, M. I. Conceito e breve resenha histórica do autismo. *In*: PUYUELO, M. e RONDAL, J. A. **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PUYUELO, M. Comunicação e linguagem. Desenvolvimento normal e alterações no decorrer do ciclo vital. *In*: PUYUELO, M. e RONDAL, J. A. **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. São Carlos, 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) — Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 out. 2017.

RODRIGUES, V. **Efeitos do PECS associado ao POINT-OF-VIEW vídeo modeling na comunicação de crianças com transtorno do espectro autista**. São Carlos, 2018. 225 f. Tese (Doutorado em educação especial) — Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9877/RODRIGUES_Viviane_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 out. 2019.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva: Tecnologia e Educação**. 2019. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 06 out. 2019.

SILVA, A. M.; MENDES; E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n. 2, p. 217-234, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2021.

SILVA, A. M. da. CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. de F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da educação**, v. 7, n. 19, 2016. ISSN 2177-7691. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065>. Acesso em 10 fev. 2021.

Capítulo 3

Percepções de crianças sem deficiência sobre a deficiência auditiva



Aline de Novaes Conceição
Fernanda Plaza Grespan
Rosane Michelli de Castro
Giza Guimarães Pereira Sales

A Pessoa com Deficiência (PcD) é definida, segundo consta no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), como aquela que tem algum “impedimento” que é de “longo prazo”, seja físico, mental ou também sensorial, que sem condições adequadas, poderá dificultar sua participação na sociedade. Dentre as deficiências há: visual, auditiva, intelectual, física e múltipla.

Quando necessária a avaliação da deficiência, esta deverá ser biopsicosocial, feita por uma equipe multiprofissional e, também, interdisciplinar que considerará: “[...] I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e/ IV - a restrição de participação” (BRASIL, 2015, p. 1).

No contexto educacional temos percebido o quanto se faz necessário o conhecimento a respeito das deficiências e das formas de intervenção que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento das crianças e jovens Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse sentido, Castro e Reis (2020, p. 2956) advertem que:

as escolas e o(a)s professore(a)s não têm a função e ou especificidades para proceder aos diagnósticos. A ele(a)s é atribuído o papel de ofertas culturais, de espaços, de tempos e de conhecimentos capazes de proporcionar condições para que todo(a)s aprendam e, nesses processos, compreender os limites e alcances específicos da docência. Nisso reside a essencialidade da escola e da ação-reflexão-ação docente.

Atualmente, há uma necessidade da eliminação da exclusão e da segregação e, também, nós compartilhamos dessa busca pela inclusão de todas as pessoas, independente das suas diferenças, quanto à maneira de participação em todos os âmbitos da sociedade, sendo um desses âmbitos o escolar. Assim, temos a modalidade da Educação Especial, mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que consiste no oferecimento de educação escolar “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 36). Para que seja ofertada tal modalidade de ensino é necessária a presença em todas as escolas do(a)

professor(a) de Educação Especial, cuja função profissional permite estabelecer como meta a ampla compreensão dos processos do aprender humano que interagem com outros processos de aprendizagem, dando suporte para o enfrentamento das dificuldades pelos sujeitos envolvidos, já que, remover barreiras de aprendizagem significa ofertar possibilidades para todas as crianças e adolescentes que necessitam de apoio, tanto no âmbito escolar, como familiar (CASTRO; REIS, 2020, p. 2956).

Ainda, buscando incluir efetivamente os estudantes com deficiências e/ou transtornos, é necessário possibilitar acessibilidade, ou seja, possibilitar a utilização do espaço, informação e mobiliários do edifício escolar, considerando o desenho universal de qualquer produto, sistema ou ambiente utilizado (BRASIL, 2015). O desenho social consiste na “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, [p. 1]).

Nesse sentido, é necessário eliminar as barreiras que impedem a inclusão, sejam elas urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, tecnológicas, atitudinais de comunicações e informações. Ao encontro dessas necessidades, na escola poderá ser utilizada a tecnologia assistiva (TA), também denominada de ajuda técnica, a qual consiste na utilização de

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, p. 2).

Dessa forma, os recursos de TA, auxiliam na autonomia da pessoa a fim de que seja incluída nos âmbitos da sociedade, considerando que “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade, em processos participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, apoiem, orientem” (CASTRO, 2017; LANZI, 1909).

Além dos aspectos que mencionamos, para que haja a inclusão é importante trabalhar com as percepções sobre deficiências, pois essas influenciam nas atitudes sociais. Considerando que as atitudes sociais são sentimentos constituídos de componentes afetivos, cognitivos e comportamentais e podem ser pró ou contra os aspectos sociais (SOUZA; CONCEIÇÃO; PEREIRA, 2018), é importante mencionarmos:

Freinet (1976), sobretudo nos processos escolares de aprendizagem, há o envolvimento emocional das crianças com as situações e com o ato de aprender. Daí poder-se atribuir ao ingresso da criança na escola o aparecimento das chamadas dificuldades de aprendizagem (CASTRO; REIS, 2020, p. 2954).

Assim, é necessário compreender e alterar percepções negativas sobre inclusão, compreendendo que elas podem ser alteradas “a partir de intervenção realizada com um programa informativo” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 455), considerando que a deficiência também está no âmbito da construção social e com isso o conceito não está definido (OMOTE, 1994).

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos respostas para os seguintes questionamentos: (1) Como estudantes sem deficiência compreendem as pessoas com deficiência auditiva? (2) após participarem de um programa informativo que trata da diversidade e da inclusão, esses estudantes se apropriaram de informações mais favoráveis das pessoas com deficiência auditiva?

O objetivo da pesquisa, cujos resultados estão expostos neste texto, consiste em analisar percepções de estudantes sem deficiência sobre a deficiência auditiva, no contexto de uma escola no interior de São Paulo.

Para isso, participaram da pesquisa crianças matriculadas em uma turma contendo 21 alunos do terceiro ano do ensino fundamental, tendo crianças com 8 e 9 anos, em uma escola municipal do interior de São Paulo. As crianças, em maioria, estão em situação de vulnerabilidade social.

Nessa instituição há estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que abrange crianças de 6 a 10 anos. Essas crianças permanecem na escola em período integral, ou seja, das 7h às 16h. Elas estão organizadas nas seguintes turmas: três 5º anos (crianças com 9 e 10 anos), três 4º anos, três 3º anos (crianças com 8 e 9 anos), dois 2º anos (crianças com 7 e 8 anos) e dois 1º anos (crianças com 6 e 7 anos).

Em comum acordo com a direção da escola selecionada, após solicitação de autorização escrita, que foi submetida e aprovada na Plataforma Brasil, foi selecionada uma turma em que uma das pesquisadoras mantinha contato frequente. Após isso, foi escolhida outra turma, de maior similaridade possível com a primeira selecionada. Como havia três turmas de 3º ano na escola em questão, optaram-se por escolher as turmas em que se trocavam de professoras no período matutino e vespertino, considerando que em apenas uma turma havia a presença da mesma professora no período matutino e vespertino.

Todos os procedimentos metodológicos da pesquisa seguiram o critério de submissão e solicitação de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Plataforma Brasil e devidamente autorizados. Após isso, os alunos levaram para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente participaram da pesquisa os que autorizaram sua participação por escrito.

Em um primeiro momento, os estudantes responderam a uma adaptação de um questionário que foi formulado por Souza (2014), em que constavam de zesseis questões relacionadas a deficiências. Destacamos que neste texto, enfocamos as respostas relacionadas à deficiência auditiva.

Depois disso, os estudantes, da turma em que foi realizada a pesquisa, participaram de um programa informativo elaborado por Vieira (2014) sobre inclusão e diversidade. Composto de dez encontros que ocorriam uma vez na semana e visavam oferecer informação às crianças sobre diversidade, deficiências (auditivas visual, física, múltipla, intelectual), e inclusão. Foram utilizados, principalmente,

diálogos, imagens, fantoches, jogos e livros sobre as temáticas, tendo como princípio a ludicidade, ou seja, momentos que proporcionassem diversão para as crianças.

No encontro relacionado com a deficiência auditiva, as orientações foram as seguintes:

Quadro 1 - Terceiro encontro: orientações do programa informativo sobre deficiência auditiva

Tema: A deficiência auditiva

Objetivos: propiciar informações básicas sobre a deficiência auditiva, definições, nomenclaturas, causas, formas de comunicação e recursos para adaptação. Buscar elucidar concepções inadequadas e generalizações, valorizando as diferenças individuais e potencialidades. Debater sentimentos e inserir formas adequadas de se relacionar com pessoas com essas deficiências, incentivando amizades e comunicação.

Materiais: vídeo disponível no YouTube: 1. Os três porquinhos em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Atividades:

- Retomar a introdução feita sobre a temática das deficiências;
- Vídeo do YouTube “Os três porquinhos em Libras”: assistir ao vídeo e depois realizar um debate com as crianças, que deve iniciar-se questionando o que acharam do vídeo, solicitando comentários livres, que podem passar pela história contada, impressões pessoais, além de abordar Libras. Nesse debate, incluir informações sobre a deficiência auditiva, definições, nomenclatura adequada, necessidades especiais, recursos utilizados/formas de comunicação (aparelhos auditivos, leitura labial e Libras); incentivar iniciativas de comunicação e amizade com pessoas com deficiência auditiva; e apresentar orientações sobre como se relacionar com pessoas com deficiência auditiva;
- Ensinar para as crianças palavras/expressões simples em Libras, como saudações, e pedir que também tentem repetir os movimentos.
- Tarefa: fazer com que as crianças ensinem, para duas pessoas de seu convívio, os cumprimentos aprendidos em Libras, bem como comentar sobre o conteúdo deste encontro

Em seguida, após a participação das crianças no encontro sobre deficiência auditiva, elas puderam desenhar ou escrever sobre as apropriações que tiveram a respeito da temática. Nessa atividade, três estudantes optaram por somente escrever, os demais apenas desenharam ou desenharam e escreveram pequenas frases. Em seguida, realizamos a análise qualitativa dos conteúdos contidos nos desenhos e nas mensagens, relacionados à deficiência auditiva.

Resultados

A partir da análise do questionário utilizado para obtenção de dados para a pesquisa, foi possível compreender que houve um aumento significativo das respostas favoráveis dos estudantes sobre a deficiência auditiva. Inicialmente, foram encontradas mais respostas desfavoráveis, mas após a participação no encontro do programa informativo infantil, houve um aumento significativo das respostas favoráveis ao respeito e empatia quanto às diferenças individuais e potencialidades das pessoas com deficiência auditiva: de 57% iniciais, a turma passou a ter 78% dessas respostas favoráveis. Dessa forma, com a participação no terceiro encontro do programa informativo, elaborado por Vieira (2014), o qual teve a duração de 1 hora (com dois estudantes que não participaram, pois estavam ausentes no dia), foi possível observar um aumento significativo das respostas favoráveis em relação à deficiência auditiva.

Ressaltamos que os resultados apresentados neste texto são decorrentes de uma pesquisa que respeitou os aspectos éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), tendo sido realizada após a aprovação pelo CEP com seres humanos. Assim, para a participação na pesquisa, os responsáveis pelos estudantes receberam e, voluntariamente, assinaram um TCLE.

Selecionamos uma amostra com cinco desenhos e três textos, produzidos pelos estudantes, após participarem do encontro informativo sobre deficiência auditiva. As transcrições foram realizadas na íntegra, respeitando a representação textual da criança, considerando que as crianças também são produtoras de cultura e que a maneira que representam um texto é, também, objeto de reflexão. As imagens estão devidamente autorizadas pelos responsáveis legais por meio do Termo de consentimento livre esclarecido. Abaixo, na Figura 1, apresentamos um deles:

Figura 1 — Desenho elaborado pelo participante 7 (P7)



Legenda: *"e usa parêlho sodo".*

Fonte: dados da pesquisa (recuperado pelas autoras)

No desenho que selecionamos são apresentados dois meninos que, possivelmente, apresentam deficiência auditiva. Um menino é identificado como surdo, enquanto o outro usa aparelho. Eles estão com os braços abertos, que é um aspecto comum dos desenhos dessa turma.

Dos desenhos apresentados, há uma porcentagem de 42% de crianças que desenharam a PcD auditiva sorrindo, acompanhadas por alguém e de braços abertos. O desenho da PcD auditiva em situação de grupo possibilita a compreensão de que as demais crianças do grupo apresentam percepções de que crianças com tais deficiências se socializam e precisam ser incluídas nos âmbitos da sociedade.

Santos (2013) menciona que o desenho verbaliza o pensamento, possibilitando a comunicação e a expressão. Desse modo, com o desenho é possível compreender percepções das crianças sobre determinados aspectos e, no caso específico dessa pesquisa, sobre a deficiência auditiva. Além desses, 26% dos estudantes desenharam a PcD com deficiência auditiva, sozinha. Todavia, mesmo nesses desenhos, todas as pessoas desenhadas estavam sorrindo, como na figura 2:

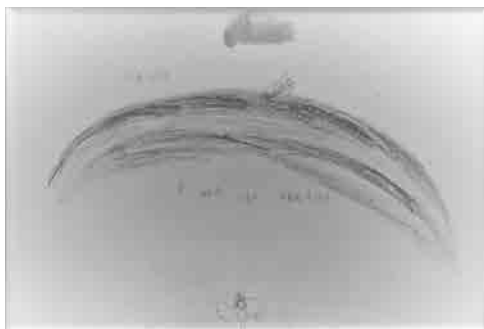
Figura 2 — Desenho elaborado pelo participante 8 (P8)



Fonte: dados da pesquisa (recuperado pelas autoras)

O sorriso e as cores, possibilitam a compreensão de representação de um ambiente alegre. Na figura 3, a seguir, também há a PcD desenhada sozinha e como na figura 1, também está escrito que essa usa aparelho:

Figura 3 — Desenho elaborado pelo participante 6 (P6)



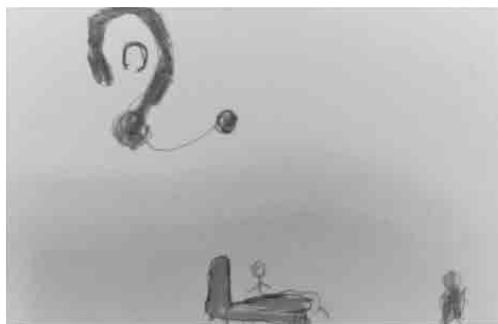
Legenda: “surdo e ela usa abarello”.

Fonte: dados da pesquisa (recuperado pelas autoras)

O fato de as crianças mencionarem que a PcD auditiva usa o aparelho é resultado da participação no encontro informativo, em que foi mencionado sobre tal aspecto. Os estudantes fizeram muitas perguntas. Uma aluna mencionou que conhecia um homem que usava aparelho para ouvir.

É necessário que o desenho sempre seja analisado no contexto de sua elaboração, como afirmam Goldberg, Yunes e Freitas (2005). Dessa forma, contata-se que o fato de terem vivenciado, problematizado e discutido essa questão do aparelho usado pelas pessoas com deficiência auditiva, fez com que esse aspecto fosse significativo e trazido nos desenhos das crianças. Além desses aspectos, o desenho é repleto de cores variadas, o que indicia a característica de expressão de vida e alegria. Ainda sobre o aparelho, na Figura 4, a seguir, há o desenho de um aparelho auditivo:

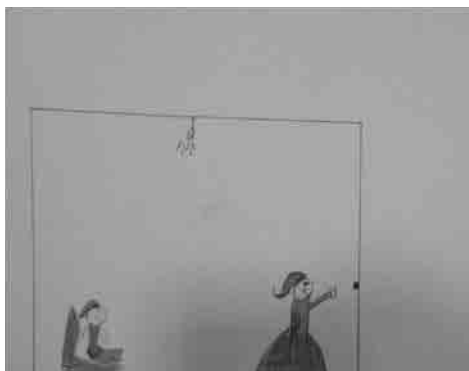
Figura 4 — Desenho elaborado pelo participante 13 (P3)



Fonte: dados da pesquisa (recuperado pelas autoras)

Em suma, a maioria das crianças apresentou, nos seus registros, a percepção de que as pessoas com deficiência auditiva podem ter acesso a recursos que auxiliem nas limitações causadas pela deficiência em questão.

As crianças mencionavam, após a participação no terceiro encontro do programa informativo, que não era preciso ter “dó” da PcD, mas que poderíamos ajudá-las. Destacamos que a ajuda pode ser com recursos e com ações, considerando que todo e qualquer ser humano apresenta limitações e potencialidades. Na figura 5, a seguir, há uma situação comum da vida diária de participação da PcD:

Figura 5 — Desenho elaborado pelo participante 16 (P16)

Fonte: dados da pesquisa (recuperado pelas autoras)

Na figura, vemos uma criança sentada em uma cadeira, esperando o adulto apagar a luz. Ambos estão felizes em uma situação diária e comum. Santos (2013, p. 75) menciona que a criança “[...] desenha o que lhe interessa, o que tem mais importância para si, representando o que sabe e o que sente do objeto. O desenho é uma forma de pensamento [...]”, em que há aspectos emocionais e cognitivos. Ainda, na figura 5, os aspectos emocionais podem estar relacionados com a ideia de um adulto que cuida, que ajusta o ambiente para torná-lo o mais adequado e confortável possível. Na figura 6 há uma produção escrita, em que novamente surgem os aparelhos auditivos:

Figura 6 — Produção textual elaborada pelo participante 8 (P8)

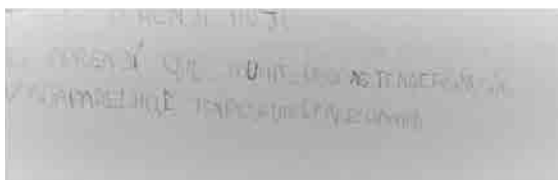
Legenda: “Hoje eu aprendi que as pessoas que é deficiente autista tem algumas pessoas usam alguns aparelhos para escutar melhor.”

Fonte: dados da pesquisa (recuperado pelas autoras)

A criança registra que aprendeu que há PcD auditiva e dentre essas, algumas utilizam o aparelho auditivo. O fato de destacar esse aspecto nos traz alguns questionamentos: (1) Será que todas as crianças sabem que existem pessoas

com deficiências? (2) Será que o professor no âmbito escolar tem a compreensão disso? Essas são indagações necessárias para a busca de uma real inclusão, considerando que é essencial o professor refletir sobre esses aspectos e, também, ser “mediador no processo de aprendizagem, de forma a promover ao aluno a oportunidade de vivenciar experiências que o permitam refletir sobre os conteúdos ministrados” (RODRIGUES, 2017, p. 332). Na figura 7, há outra produção escrita com menções aos aparelhos auditivos:

Figura 7 — Produção textual elaborada pelo participante 12 (P12)



Legenda: “O que aprendi hoje eu aprendi que muitas pessoas tenofisinesias usaoaparelho e tenpesouacefalecoamão.”

Fonte: dados da pesquisa (recuperado pelas autoras)

Na percepção trazida acima, a criança compreendeu que muitas pessoas que têm deficiência auditiva podem usar aparelho para auxiliá-las na comunicação e que têm pessoas que falam com a mão ou por meio de sinais, ou seja, são usuários de Libras. A comunicação aqui é compreendida para além da fala ao encontro das teorizações de base da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em que é mencionado que a PcD também se comunica e, dentre as opções para isso, existem

[Libras], a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015, p. 1).

A deficiência é compreendida como uma das limitações que podem ser amenizadas com auxílios diversos. Assim, pode-se utilizar a Libras e os recursos de tecnologia assistiva, a fim de que as habilidades dos estudantes sejam ampliadas e para que haja uma melhor participação e autonomia (BRASIL, 2015). Nesse âmbito da educação básica, os estudantes têm direito à tradutores e/ou intérpretes de Libras que deverão, no mínimo, ter concluído o ensino médio e proficiência em Libras (BRASIL, 2015). Na figura 8, novamente apresentamos outro relato escrito sobre a deficiência auditiva:

Figura 8 — Produção textual elaborada pelo participante 11 (P11)



Legenda: *“Precisa centido deficensia al oitiva eu vou ispricar você [...] sordo com pomtadelapes et amem febre alta tomapremédio.”*

Fonte: dados da pesquisa (recuperado pelas autoras)

A criança cujo relato é apresentado na figura acima, sente-se segura para explicar sobre a deficiência auditiva, certamente porque tinha sido proporcionado o momento de diálogo sobre a temática.

Uma criança participante menciona que pode se tornar surdo com a ponta do lápis. Uma vez que esse aspecto não foi tratado no encontro sobre o tema, é provável que algum professor ou familiar tenha comentado sobre em algum momento quando alguma criança estava inserindo lápis no ouvido.

Vieira (2006) trabalhou, também, com um programa informativo sobre DI e inclusão, com vinte crianças, dos anos iniciais do ensino fundamental, e teve resultados semelhantes, concluindo que houve mudanças positivas nas percepções das crianças, relacionadas com a forma de compreensão da inclusão após um programa informativo sobre a temática.

Considerações finais

Os resultados que apresentamos neste texto possibilitam analisar percepções de estudantes sem deficiência sobre a deficiência auditiva a partir de um programa informativo. Isso aconteceu através de atividades lúdicas sobre a temática. Assim, foram percebidas as necessidades de alterações das percepções de crianças sem deficiências sobre a deficiência auditiva.

No geral, os desenhos elaborados pelas crianças, após participação no encontro do programa informativo mencionado, apresentam PcD auditiva sorrindo, em grupo e em situações cotidianas, o que possibilita a percepção quanto à necessidade de compreensão e inclusão das diferenças. Além disso, foi apresentada, também a possibilidade de recursos para auxiliar na plena participação das PcD auditiva, nos diversos âmbitos da sociedade. Com isso, constata-se a importância do trabalho com a temática a fim de que as percepções sobre deficiências possam ser alteradas positivamente.

Portanto, é necessário pensar em possibilidades de momentos na escola para o diálogo sobre as deficiências, diversidade, diferença, transtornos, altas habilidades e superdotação, pois esses momentos poderão alterar as percepções das crianças e, em consequência, suas atitudes sociais, possibilitando um ambiente mais colaborativo em que, juntas, percebam as diferenças e as entendam como parte das

É necessário pensar em possibilidades de momentos na escola para o diálogo sobre as deficiências e diversidade.

limitações de todo e qualquer ser humano, sendo sujeito ativo na possibilidade de ajudar os seus pares.

Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 02 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 mar.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, Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 26 nov. 2020.

CASTRO, R. M. de; REIS, K. C. O. A escola e o Ensino Fundamental I, frente às dificuldades de aprendizagem: aspectos para uma pauta de discussões sobre a (des)medicalização da educação e o êxito do(a)s escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 5, p. 2950–2966, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp5.14568.

CASTRO, R. M. de; LANZI, L. A. C. O futuro da escola e as tecnologias: alguns aspectos à luz do diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n. 2, p. 1496-1510, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10305/6697>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CONCEIÇÃO, A. N. Inclusão e as atitudes sociais dos alunos: a importância da Intervenção. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. , p. 451-456, 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000977.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/kBdQgtpCDG9QQc6NFqj3fkg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/pdf/artigos/art-2-6.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

RODRIGUES, F. P. Aula passeio: contribuições para formação continuada de professores. In: GIRALDI, L. P. B (Org.) *et. al.* **VI Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru: Unesp/FC/Departamento de Educação, 2017, p. 331-332.

SOUZA, M. M. G. S. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. Marília, 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em educação) — Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

SOUZA, M. M. G. S.; CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A. Estudo sobre mudanças de atitudes sociais: contribuições a partir de cursos de capacitação. **Diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 5, p. 83-94, n. 1, p. 83-94, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7673>. Acesso em: 02 nov. 2020.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. Marília, 2014. 183 f. Tese (Doutorado em educação) — Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

VIEIRA, C. M. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão**: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. São Carlos, 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) — Universidade Federal de São Carlos.



Capítulo 4

Práticas de diagnóstico do transtorno do espectro autista no Brasil e suas consequências para a educação especial

*Ana Cláudia Vespa Mainer Dias
Giza Guimarães Pereira Sales
Rebeca Pizza Pancotte Darius*

Os alunos com necessidades especiais, transtornos ou deficiências são diretamente afetados pelos resultados das práticas diagnósticas, uma vez que, identificá-los é um dos primeiros passos para a realização de intervenções adequadas e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa condição encontram-se, principalmente, os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). A falta de compreensão sobre essa condição pode levar a realidades problemáticas de subidentificação ou superidentificação, exclusão de crianças que deveriam receber intervenção especial e a tentativa de inclusão de alguns que, de fato, não necessitam dela.

A precisão no diagnóstico, que considere fatores culturais, é uma meta altamente desejada e contínua para educadores especiais. Diante disso, um instrumento de pesquisa, elaborado especificamente para este estudo e respondido por 236 profissionais brasileiros, teve como objetivo: 1) identificar qual o grau de conhecimento e a formação dos profissionais que diagnosticam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil (fonoaudiólogos, neurologistas, pediatras, psicólogos, psiquiatras, entre outros); 2) avaliar se esses profissionais estão usando práticas de diagnóstico semelhantes às utilizadas nos Estados Unidos da América (EUA); 3) investigar quais procedimentos e instrumentos são usados no diagnóstico de uma criança com suspeita de TEA no contexto brasileiro; e 4) observar quais procedimentos são adotados após o diagnóstico.

Os resultados da pesquisa sugeriram a necessidade de investir na formação dos profissionais. Outra sugestão relacionada é desenvolver critérios específicos e protocolo comum de diagnóstico para profissionais no Brasil. Por fim,

reforçar a ideia de que o acesso à educação inclusiva para pessoas com autismo também lhes proporcionaria uma oportunidade adequada de desenvolvimento.

O TEA é identificado por dificuldades, um tanto quanto definidas pela cultura, na interação social, problemas em comunicação verbal e não verbal e comportamentos repetitivos (SMITH, 2004, p. 420). Acredita-se que essas categorias de sintomas estejam presentes em crianças de diferentes culturas, mas o significado atribuído a sintomas específicos, comportamento de busca de ajuda, o grau que os pesquisadores e clínicos em diferentes culturas seguem os critérios diagnósticos internacionais e o tratamento disponível as opções podem variar muito (KANG-YI; GRINKER; MANDELL, 2013, p. 503).

Grinker (2007) aponta que “o autismo, como todos os transtornos, não existe fora da cultura. É a cultura que vê algo como anormal ou errado, nomeia isso e faz algo a respeito, e todas as culturas respondem à doença diferentemente” (p. 12). Porque diferentes culturas têm expectativas diferentes sobre o comportamento infantil, “o que é considerado um comportamento saudável em uma sociedade pode ser visto como prejudicial em outra”, a identificação de distúrbios varia (GARDINER; KOSMITZKI, 2008, p. 266).

Fatores culturais têm sido associados a disparidades na prevalência de TEA devido à superidentificação ou subidentificação no diagnóstico de autismo. Nos EUA, onde poderia haver uma superidentificação de TEA, em 2007, o Center for Disease Control (CDC), Centro para Controle e Prevenção de Doenças, relatou que a prevalência de TEA era de cerca de uma em cinquenta crianças. Este número reflete os dados nacionais, que revelaram que as taxas de prevalência de TEA foram dez vezes maiores do que as relatadas em décadas de 1980 e 1990 (SMITH; TYLER, 2010, p. 415).

Exemplos de subidentificação são dados por Grinker (2007) que comparou diferentes culturas e descobriu que o autismo não era visto como um transtorno na França até 2004, enquanto na África central, crianças com comportamento autista são consideradas atacadas ou sob influência dos ancestrais da família. Outro equívoco comum que leva à subidentificação é o fato de que “sintomas frequentemente observados em crianças com TEA, como hiperatividade e distúrbio comportamental, podem levar os médicos a diagnosticar Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em vez de TEA”, uma questão que tem sido associada a disparidades raciais/étnicas significativas que existem

no diagnóstico de TEA (MANDELL *et al.*, 2009, p. 493). Portanto, nota-se que a cultura influencia as expectativas de comportamento e, conseqüentemente, o diagnóstico de autismo.

Embora ambas, superidentificação e subidentificação, possam ser problemáticas, parece que é a subidentificação que causa mais preocupação, uma vez que não leva ao devido atendimento e intervenção. No cerne desta questão estão as práticas de diagnóstico.

Programas para crianças em geral (por exemplo, rastreio universal de autismo) e programas que visam grupos tradicionalmente mal atendidos de crianças, suas famílias e seus prestadores de cuidados de saúde devem ser testados e implementados para otimizar a descoberta de casos de crianças com autismo e para eliminar disparidades (LIPTAK *et al.*, 2008, p. 152).

Paula, Ribeiro, Fombonne e Mercadante (2011) destacam o fato de que a influência de fatores culturais, étnicos, geográficos e socioeconômicos associados a transtornos do desenvolvimento é pouco clara. “A maioria das pesquisas foi conduzida na América do Norte, Norte da Europa e Japão, e as comparações nacionais têm sido escassas” (p. 1.738).

Apenas nas últimas décadas, pesquisadores no Brasil começaram a mapear e estudar mais sistematicamente a incidência do autismo. Não há estatísticas oficiais sobre a incidência de TEA na população em geral no país. Um importante estudo efetivo sobre epidemiologia do autismo no Brasil foi conduzido em 2010 pelo psiquiatra Marcos T. Mercadante, na cidade de Atibaia, interior de São Paulo. Sua pesquisa revelou a prevalência de casos de autismo em 368 crianças entre 7 e 12 anos (PAULA *et al.*, 2011). Outra estimativa, datada de 2007, sugeria até um caso de TEA por 190 habitantes (JUNIOR, 2010).

O autismo no Brasil parece estar acompanhando a tendência de crescimento no ocidente que fez com que esse distúrbio fosse referido como uma epidemia e, embora uma miríade de estudos sobre o transtorno tenha sido concluída, os autistas estão longe de serem completamente entendidos.

Na prática, essas dinâmicas se refletem nas diferenças de abordagem das escolas. Apesar de haver significativo avanço em relação aos programas e políticas de atendimento ao PAEE no Brasil, ainda assim, escolas públicas e privadas

nem sempre conseguem implementar ações efetivas para minimizar o problema da exclusão ou da falta de atendimento adequado a esse grupo de alunos. Dessa forma, não faltam críticas às políticas públicas inadequadas do país.

Um estudo recente aponta um exemplo de barreira para a melhoria da assistência a crianças autistas: distribuição de fundos do governo a organizações sem propostas claras de ação detalhada (MELLO; HO; DIAS; ANDRADE, 2013). Costa (2013) também aponta para o descaso das autoridades brasileiras em relação a políticas públicas para pessoas com autismo, escolas especializadas e profissionais de saúde, para que a população possa ter um diagnóstico precoce e um tratamento com eficiência e dignidade.

Conforme Mendes (2006; 2011) aponta, o acesso à educação para crianças com necessidades especiais tem sido conquistado a passos lentos, diferentemente das oportunidades educacionais que são oferecidas para as demais crianças. Além disso, identifica outras necessidades até mesmo para quem tem acesso à educação especial, como falta de profissionais qualificados ou recursos em geral. Também “há evidências de falta de interesse pelo governo, uma tendência de privatização e uma evolução lenta no número de pedidos (de alunos de educação especial) aceitos em relação à demanda existente” (MENDES, 2006, p. 397).

Segundo números oficiais do governo brasileiro, em 2012, as escolas privadas tinham um total de 178.589 alunos que apresentavam necessidades especiais (141.431 em salas de aula ou escolas exclusivas e 37.158 em classes regulares) e as escolas públicas receberam um total de 641.844 nas mesmas condições (58.225 em salas de aula ou escolas exclusivas e 583.619 em classes regulares). Nesse período, o Brasil possuía 40,3 milhões de estudantes na rede pública, conforme censo escolar de 2013 (BRASIL, 2013).

Poucas pesquisas foram realizadas no Brasil sobre as práticas diagnósticas de TEA. Em 2011, a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) e Associação de Amigos de Crianças com Autismo (AMA) realizaram uma pesquisa sobre o estado do autismo no Brasil entre 106 instituições. A AMA é o maior grupo de apoio ao autismo no Brasil, fundado em 1983 como uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos.

Os resultados desta pesquisa fornecem um entendimento inicial sobre o autismo no Brasil. Por exemplo, eles estimaram cerca de 1,2 milhão de pessoas

com autismo que precisariam de 40.mil instituições para ajudá-los. Em termos de diagnóstico, entrevistas com a família, de natureza social ou psicológica, foram a forma precoce de triagem frequentemente citadas. Avaliações por equipe multidisciplinar, que pode incluir fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, professores, assistentes sociais também foram mencionadas. Avaliação e testes de diagnóstico também são usados. No entanto, o estudo não determina como as instituições usam essas avaliações para desenvolver uma estratégia de intervenção. Das 106 instituições, apenas 51 (48%) exigem um relatório diagnóstico para admissão. Cerca de 52% das instituições relataram falta de capacitação dos profissionais para lidar com o autismo, treze instituições mencionaram a necessidade de melhorar o acesso à formação profissional específica para pessoas com TEA, incluindo profissionais envolvidos no processo de diagnóstico. A falta de compreensão sobre o autismo e como lidar com ele levou muitos profissionais a cometerem erros em seus diagnósticos e intervenções. Entre as recomendações dos pesquisadores está o fato de que, dada a importância do diagnóstico e a possibilidade de erros inerentes a um diagnóstico incorreto, seria importante descobrir a causa dessa tendência e garantir que as crianças com autismo recebam o diagnóstico adequado (MELLO *et al.*, 2013).

No contexto brasileiro, em que o autismo é diagnosticado fora do sistema escolar, Bragin (2011) apoia as conclusões da pesquisa da AMA

A falta de compreensão sobre o autismo e como lidar com ele levou muitos profissionais a cometerem erros em seus diagnósticos e intervenções.

e conclui que há uma falta de orientação técnica, monitoramento e avaliação da programação educacional. Jorge (2003) aponta a necessidade de mais pesquisas para qualificar o processo avaliativo sobre instrumentos de avaliação de crianças autistas. Silva e Mulick (2009) discutem a cópia de modelos de diagnóstico implementados em outros países e destacam a grande lacuna em termos de conhecimento e capacitação profissional em relação às práticas diagnósticas. “Muitas crianças, principalmente no Brasil, permanecem muitos anos sem um diagnóstico ou com um diagnóstico inadequado” (p. 118).

Métodos

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar o diagnóstico de TEA no Brasil. O método utilizado foi o descritivo, baseado em um modelo de pesquisa quantitativa não experimental. A pesquisa descritiva, amplamente aceita, busca descobrir um fenômeno e interpretá-lo com a maior precisão possível em termos de sua natureza e características (CERTO; BERVIAN, 1996, p. 49). O objetivo de empregar este método é descrever os instrumentos e procedimentos utilizados no diagnóstico de TEA, no Brasil, bem como o conhecimento e a formação dos profissionais envolvidos, e o que se passa a partir desse processo. Considerando a pouca incidência de pesquisas sobre essa realidade no Brasil, uma pesquisa descritiva contribuiria para o corpo de conhecimentos nesse campo específico.

Instrumentação

O instrumento de pesquisa projetado especificamente para este estudo é “The Autism Spectrum Disorders Assessment Survey”, composto por treze questões (itens de escolha única e múltipla, e do tipo Likert) projetadas para coletar informações em relação às características demográficas do participante, descrição da equipe de diagnóstico, procedimentos, instrumentos usados para o diagnóstico e conhecimento sobre características necessárias para identificar uma criança com TEA.

Esse instrumento foi desenvolvido por Rudolph Bailey, Jeannie Montano, Tevni Grajales, Brandon Tross e Ron Coffen e foi aplicado em um estudo

semelhante nos Estados Unidos. As primeiras nove questões estão relacionadas à prática profissional dos entrevistados. As demais perguntas são relacionadas à prática diagnóstica realizada pelos profissionais.

Algumas adaptações foram necessárias de modo a adequar o instrumento à realidade brasileira. A questão 1 foi adicionada à pesquisa a fim de ajudar a descrever a população com a qual os profissionais mais atuam, se referindo a gênero e nível socioeconômico. Também foi acrescentada a questão 3 para identificar qual seria a prática profissional do entrevistado.

O diagnóstico de TEA no Brasil não é feito por um psicólogo escolar, como nos Estados Unidos, mas por uma equipe multidisciplinar com psicólogos, psiquiatras, neurologistas e pediatras, conforme discutido anteriormente.

Na questão 9 foi utilizada uma lista de instrumentos ou medidas conhecidas no Brasil. As opções seguiram o Protocolo oficial do estado de São Paulo para diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com TEA (TAMANAHA *et al.*, 2013, p. 22). Os respondentes tiveram a opção de mencionar outros instrumentos que costumavam utilizar. A questão 10 foi adicionada ao questionário e trata sobre as intervenções recomendadas por esses profissionais e considera o que acontece após o diagnóstico. Por fim, a questão 13 foi um acréscimo à pesquisa que buscou informações sobre quem encaminhou os alunos para receberem diagnóstico.

Essa pesquisa foi realizada em 2014, entre os dias 22 de junho e 20 de agosto, cujo link para o questionário on-line foi enviado a aproximadamente 1.500 profissionais por e-mail e 580 por mensagens em plataformas digitais. A pesquisa recebeu 236 respostas de profissionais de todos os estados e do Distrito Federal no Brasil. Foram convidados profissionais de todos os estados das cinco regiões geográficas para participar do estudo, o que permitiu que o resultado fosse mais generalizável para a maior população de profissionais do que se os participantes estivessem limitados a regiões e cidades específicas predeterminadas.

Foram enviados e-mails e mensagens no Facebook com um link para a pesquisa on-line pela Toluna QuickSurveys. O link direcionava o entrevistado a uma carta de apresentação e o TCLE. Em seguida, o entrevistado era apresentado à pesquisa, que estava dividida em quatro partes.

Procedimentos de Análise de Dados

Os dados coletados na abordagem quantitativa, via *survey on-line*, foram tabulados em planilhas e tratados para permitir comparações e inferências. Figuras e tabelas foram usadas para apresentar os resultados de forma mais abrangente e significativa na maioria das questões. O “*Toluna QuickSurveys*” fornece ferramentas suficientes para selecionar, cruzar e exibir as informações coletadas no questionário.

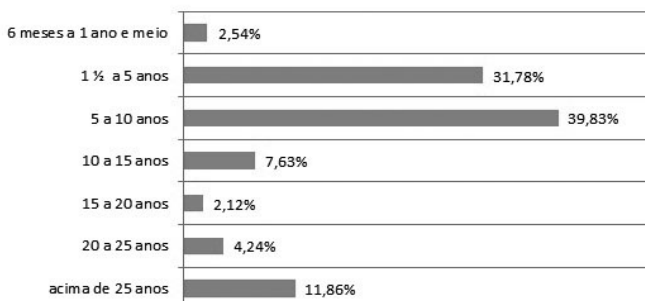
Resultados

Os resultados da pesquisa de avaliação de TEA, com 236 entrevistados, nos dão pistas de como se encontra a situação atual no Brasil quanto às formas de diagnóstico, acompanhamento e intervenções por parte dos profissionais. O perfil dos respondentes foi traçado nas questões 2 a 5. A amostra teve representação de todos os 26 estados e do Distrito Federal.

Quanto à prática profissional (Q3), os três maiores grupos de entrevistados foram psicólogos (42,80%), fonoaudiólogos (25%) e outros (20,34%), que incluíam psicólogos educacionais (3,37%), terapeutas ocupacionais (2,76%) e neuropsicólogos (0,92%), como mostra figura 1. O número de anos de experiência desses profissionais variou (Q4) da seguinte forma: 164 entrevistados assinalaram que o seu tempo de experiência foi entre 1 e 10 anos; 53 entrevistados entre 11 e 20 anos; e 19 entrevistados com mais de 20 anos, conforme figura 2. A experiência deles também refletiu no número de crianças avaliadas para possível TEA ao longo de suas carreiras (Q5): oito profissionais relataram entre 500 e 3.500 avaliações, 34 profissionais relataram entre 55 e 499 avaliações, 102 profissionais relataram entre 10 e 54 avaliações, e 92 profissionais relataram entre 0 e 9 avaliações.

A descrição da população com a qual os profissionais mais atuam foi encontrada nas respostas à primeira questão (Q1). Eles revelaram que mais de 70% das crianças diagnosticadas têm entre 1,5 e 10 anos, sendo o segmento entre 5 e 10 anos maior (1,5 a 5, 31,78%; 5 a 10, 39,83%). O segundo maior grupo tem mais de 25 anos (11,86%), conforme figura 1.

Figura 1 — Respostas à questão 1a (Q1a) sobre a idade da população com a qual os profissionais trabalharam mais



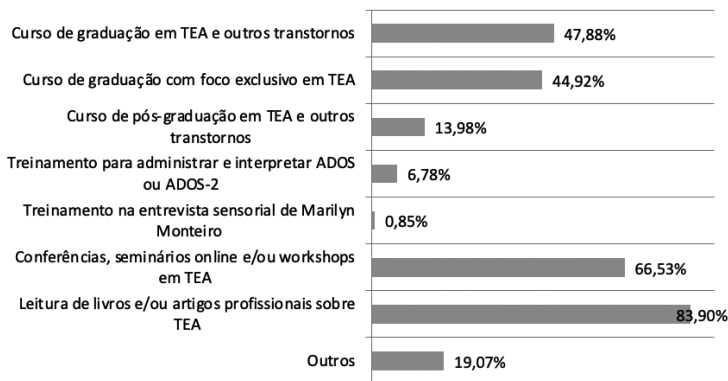
Fonte: Dias (2016)

A maioria dessas crianças é de classe média (58,9%), seguida pelas de classe baixa (31,78%) e de classe alta (9,32%). Em relação ao gênero, houve maior prevalência do sexo masculino, aproximadamente 3,5 a 1.

Para determinar o conhecimento e a formação dos profissionais que diagnosticam TEA no Brasil, as respostas às questões 11 (Q11) e 12 (Q12) são relevantes. No que diz respeito ao treinamento recebido por esses profissionais, tendo a opção de escolher mais de uma resposta, 83,90% dos respondentes indicaram “ler livros e/ou artigos profissionais”; 66,53% marcaram “conferências, seminários on-line e/ou workshops”; 47,88% mencionaram “já terem tido contato com estudos sobre TEA e outros transtornos na graduação”; e 44,92% indicaram “curso de pós-graduação com foco exclusivo em TEA”. A opção “outros” (19% dos entrevistados) incluiu: “treinamento para administrar Entrevista Diagnóstica para o Autismo Revisada — *Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R)*”, “Escala de Avaliação do Autismo na Infância (CARS-BR)”, “Análise do Comportamento Aplicada — *Applied Behavior Analysis (ABA)*”, “*Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP)*”, “*Advanced Doman Program (DOMAN)*”, “*Floortime*”, “programa *Son-Rise*”, “Sistema de Comunicação por Troca de Figuras — *Picture Exchange Communication System (PECS)*”, “Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas Relacionados à Comunicação — *Treatment and Education of Autistic and related Communicationhandicapped Children (TEACCH)*”; “curso específico na área de TEA”; “experiência prática em clínica especializada para autismo”; “experiência com

neurologistas especialistas na área do autismo”; e “teórico e prático curso na AMA”, como apresentado na figura 2.

Figura 2 — Respostas à questão 11 (Q11): qual treinamento você recebeu para diagnosticar TEA?

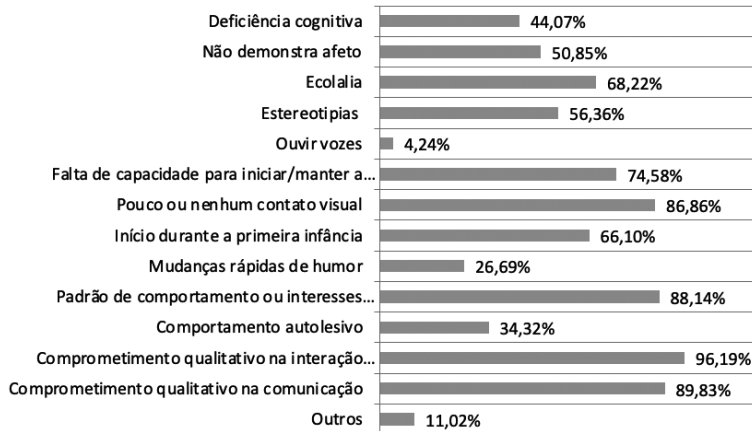


Fonte: Dias (2016)

A questão doze (Q12) testou a compreensão e o conhecimento do profissional, perguntando quais características são necessárias para ser capaz de identificar uma criança com TEA. Tendo a opção de escolher mais de uma resposta, 96,19% dos entrevistados marcaram “prejuízo qualitativo na interação social”; 89,83% assinalaram “prejuízo qualitativo na comunicação”; 88,14% marcaram “padrão restrito e repetitivo de comportamento ou interesses”; 86,86% marcaram “pouco ou nenhum contato visual”; 74,58% marcaram “falta de habilidade para iniciar/manter atenção compartilhada”; 68,22% marcaram “ecolalia”; 66,10% marcaram o “início durante a primeira infância”; 56,36% marcaram “estereotípias”; e 50,85% marcaram “não demonstra carinho”.

Outras respostas incluíram “transtorno de processamento sensorial”; “falta de jogo simbólico”; “baixa ludicidade”; “usar o outro como objeto”; “ausência de sensibilidade à dor”; “sensibilidade auditiva aparente”; e “aparente falta de modéstia mesmo após a estágio genital”, como apresentado na figura 3.

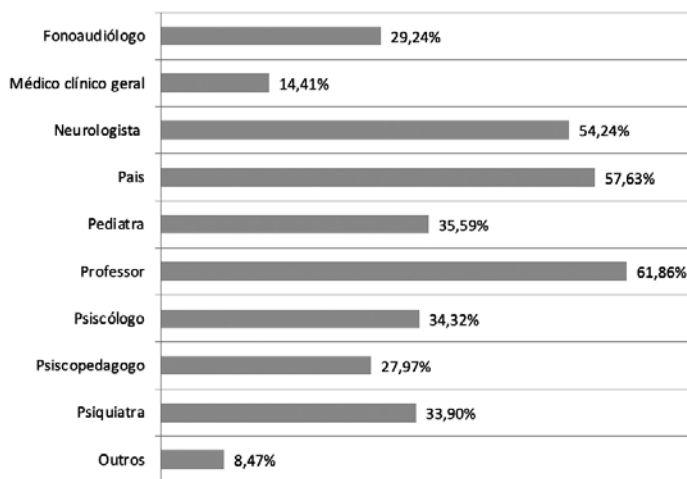
Figura 3 — Respostas para a questão 12 (Q12): quais das seguintes características são necessárias para ser capaz de identificar uma criança como tendo TEA?



Fonte: Dias (2016)

Práticas de Diagnóstico

A descrição das práticas diagnósticas de TEA no Brasil está relacionada às respostas das questões 6, 7, 8, 13. A questão 13 (Q13) é sobre quem encaminha o aluno/criança para esses profissionais. A maioria dos entrevistados (61,86%) indicou “professor”, 57,63%; “pais”, 54,24%; “neurologista”, 35,59%; “pediatra”, 34,32%; “psicólogo”, 33,90%; “psiquiatra”, 29,24%; “fonoaudiólogo”, 27,97%; “psicopedagogo” e “outros”, 8,47%, que incluía terapeuta ocupacional, assistentes sociais e AMA, como apresentado na figura 4.

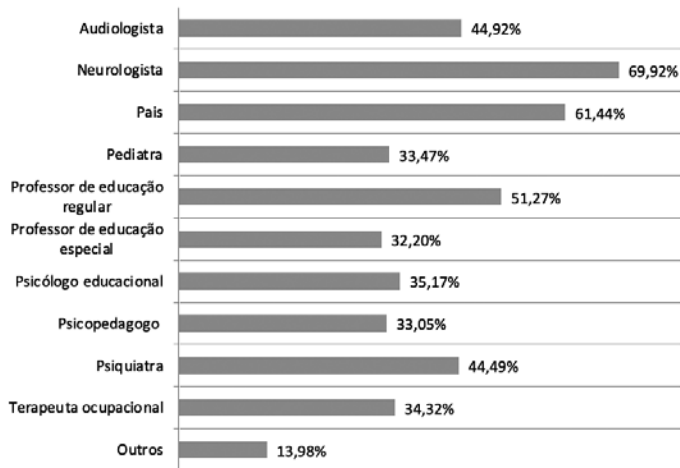
Figura 4 — Respostas à questão 13 (Q13): quem encaminhou o aluno/criança para você?

Fonte: Dias (2016)

A questão 6 (Q6) perguntou “quanto tempo o profissional gasta, por caso, ao avaliar para TEA”. Estas foram as respostas: 17 entrevistados indicaram que gastam menos de uma hora avaliando um caso de TEA; 50 entrevistados entre 1 e 2 horas; 48 entrevistados entre 2 e 3 horas; 5 entrevistados entre 3 e 4 horas; 27 entrevistados entre 4 e 5 horas; 12 entrevistados entre 5 e 6 horas; 14 entrevistados gastam entre 6 e 7 horas; 2 entrevistados entre 7 e 8 horas; 1 entrevistado entre 8 e 9 horas; 3 respondentes entre 9 e 10 horas; e 14 respondentes entre 10 e 11 horas avaliando um caso de TEA.

A questão (Q7) foi sobre “quais profissionais constituem a equipe de diagnóstico ao avaliar para TEA”. Tendo a opção de escolher mais de uma resposta, 69,92% relataram “neurologistas”; 61,44% relataram “pais”; 51,27% relataram “professor de educação regular”; 44,92% relataram “audiologista”; 44,49% relataram “psiquiatra”; 35,17% relataram “psicólogo educacional”; 33,05% relataram “psicopedagogo”; 34,32% relataram “terapeuta ocupacional”; 33,47% relataram “pediatra”; 32,20% relataram “professor de educação especial”; e 13,98% relataram “outros”, como “psicólogo e psicomotricidade relacional”, como apresentado na figura 5.

Figura 5 — Respostas para a questão 7 (Q7): quais das seguintes opções constituem sua equipe de diagnóstico quando avaliando para TEA?



Fonte: Dias (2016)

A questão 8 (Q8) foi sobre os “procedimentos que os profissionais usam na avaliação de TEA”. Estas foram as cinco respostas com as porcentagens mais altas que os entrevistados indicaram que “quase sempre” usam: “entrevista geral com os pais” (91,53%); “avaliação de desempenho” (80,08%); “entrevista de histórico de desenvolvimento com os pais olhando especificamente para TEA” (77,97%); “avaliação da linguagem receptiva e expressiva” (77,54%); e “avaliação cognitiva” (69,07%). Outras respostas foram marcadas por mais da metade dos entrevistados: “avaliação do comportamento adaptativo” (64,83%); “avaliação pragmática da linguagem” (64,83%); “interação direta/dinâmica com vários membros da equipe” (64,83%); “avaliação de processamento sensorial” (60,59%); e “revisão de registro” (58,90%). Entre as doze opções, os procedimentos nunca utilizados por profissionais com os maiores percentuais foram: “observações em sala de aula” (12,29%); “avaliação do comportamento adaptativo” (11,44%); e “entrevista com o professor” (9,75%), conforme figura 6.

Figura 6 — Respostas à questão 8 (Q8): com que frequência você (ou os membros da sua equipe) utiliza o seguinte procedimentos ou medidas em sua avaliação para TEA?

| | Interação direta/dinâmica com vários membros da equipe | Avaliação de processo sensorial | Revisão de registro | Avaliação da linguagem receptiva e expressiva | Avaliação pragmática da linguagem | Entrevista com professor | Entrevista geral com os pais | Entrevista de história do desenvolvimento com o pai, espec... | Avaliação cognitiva (Média 3,54) | Observação em sala de aula | Avaliação de desempenho | Avaliação do comportamento adaptativo |
|----------------|--|---------------------------------|---------------------|---|-----------------------------------|--------------------------|------------------------------|---|----------------------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| ■ Quase sempre | 0,6483 | 0,6059 | 0,589 | 0,7754 | 0,6483 | 0,428 | 0,9153 | 0,7797 | 0,6907 | 0,4831 | 0,8008 | 0,6483 |
| ■ Às vezes | 0,1949 | 0,2034 | 0,2415 | 0,1356 | 0,1907 | 0,3263 | 0,0466 | 0,1102 | 0,2246 | 0,2373 | 0,1102 | 0,178 |
| ■ Raramente | 0,089 | 0,1102 | 0,1059 | 0,0339 | 0,0805 | 0,1483 | 0 | 0,0254 | 0,0212 | 0,1568 | 0,0254 | 0,0593 |
| ■ Nunca | 0,0678 | 0,0805 | 0,0636 | 0,0551 | 0,0805 | 0,0975 | 0,0381 | 0,0847 | 0,0636 | 0,1229 | 0,0636 | 0,1144 |

Fonte: Dias (2016)

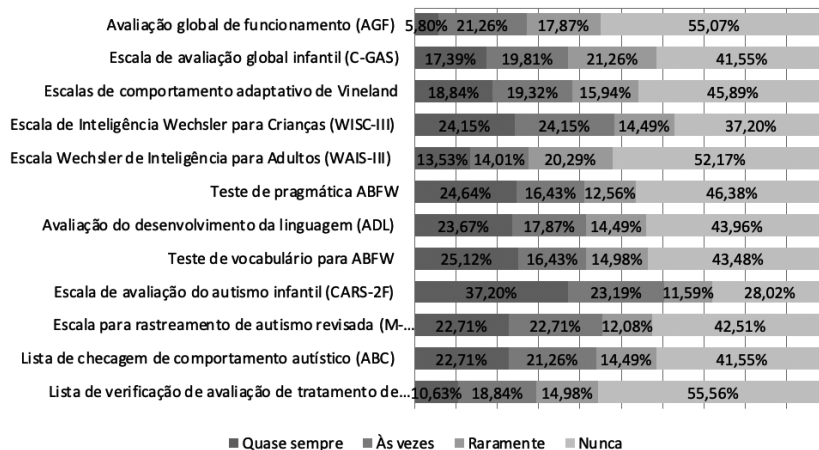
Instrumentos de Diagnóstico

Outro interesse da pesquisa diz respeito aos instrumentos que os profissionais utilizam no Brasil. A questão 9 (Q9) foi sobre isso. Nesse caso, grandes porcentagens indicaram que muitos dos instrumentos nunca foram usados por esses profissionais. Mais da metade dos entrevistados (55,56%) dos entrevistados “nunca” usaram a “lista de verificação de Avaliação de Tratamento de Autismo — *Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC)*”. Uma grande porcentagem dos entrevistados também “nunca” usou a “Avaliação Global de Funcionamento (AGF)” (55,07%); “Escala de Inteligência Wechsler para Adultos — *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III)*” (52,17%); “Teste de Pragmática ABFW” (46,38%); “Escala de Comportamento Adaptativo Vineland” (45,89%); “Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL)” (43,96%); “Teste de Vocabulário para ABFW” (43,5%); “Lista de Verificação Modificada para Autismo em Crianças — *Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-Chat)*” (42,51%); “Escala de Avaliação Global Infantil — *Children's Global Assessment Scale (C-GAS)*”

(41,55%); e “lista de Checagem de Comportamento Autístico — *Autism Behavior Checklis* (ABC)” (41,55%).

Os quatro instrumentos que pontuaram mais alto na opção “quase sempre” foram: “Escala de Avaliação de Autismo Infantil (CARS-2F)” (37,20%); “teste de vocabulário para ABFW” (25,12%); “teste de pragmática ABFW” (24,64%); e “Escala de Inteligência Wechsler para Crianças — *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-III)” (24,15%). A resposta “outros” (29%) incluiu: “Perfil Psicoeducacional Revisado (PER-R); “*Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP)”, “*Denver Developmental Teste de Triagem* (DDST)”; “teste de perfil sensorial Winnie Dunn; “Teste de Desempenho Escolar (TDE)”; “*Facial Recognition Test* (Baron-Cohen)”, “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV)”, conforme figura 7.

Figura 7 — Respostas à questão 9 (Q9): com que frequência você (ou os membros da sua equipe) utiliza o(s) seguinte(s) instrumento(s) em sua avaliação para TEA?

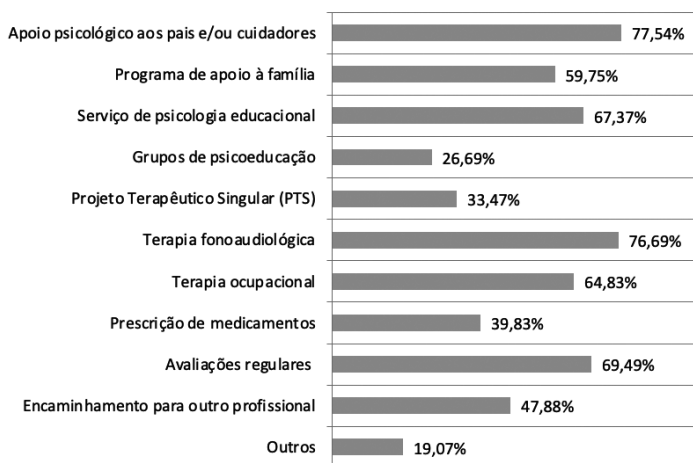


Fonte: Dias (2016)

Pós-diagnóstico

O último aspecto da pesquisa está relacionado à questão 10 (Q10): “quais intervenções são recomendadas após diagnóstico”. As principais recomendações foram: “apoio psicológico aos pais e/ou cuidadores” (77,54%); “terapia fonoaudiológica” (76,69%); “avaliações regulares” (69,5%); “serviço de psicologia educacional” (67,37%); “terapia ocupacional” (64,83%); “programa de apoio à família” (59,75%); “encaminhamento para outro profissional” (47,88%); e “prescrição de medicamentos” (39,83%). Os entrevistados também sugeriram em “outros” (19%) como: “Análise de Comportamento Aplicada (ABA)”; “equipe multidisciplinar”; “assistência psiquiátrica”; “educador físico”; “fisioterapeuta”; “escola”; “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”; “Sistema de Comunicação de Troca de Imagens (Pecs)”; “Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiência de Comunicação Relacionada (TEACHH)”; “psicomotricidade relacional”; “nutricionista”; “psicoterapia infantil”; “neurologia pediátrica”; “terapia musical”; e “educação especial”, conforme figura 8.

Figura 8 — Respostas à questão 10 (Q10): quais intervenções são recomendadas após o diagnóstico?



Fonte: Dias (2016)

Discussão

Observações importantes podem ser extraídas das respostas relacionadas ao perfil dos profissionais que diagnosticam TEA no Brasil (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5). O número total de respondentes foi 236, sendo 11,86% homens e 89,66% mulheres. Embora esta pesquisa tenha usado uma amostragem não probabilística, este resultado está em consonância com a observação sobre a realidade brasileira. Por exemplo, a maioria dos psicólogos, como um dos principais profissionais envolvidos com o diagnóstico de autismo, é composta por mulheres (DE CASTRO; YAMAMOTO, 1998, p. 155). Conforme demonstrado na Q3, a maioria dos profissionais que participaram da pesquisa foram psicólogos (42,80%), seguidos por fonoaudiólogos (25%), psiquiatras (10,17%) e outros (20,34%). Isso parece refletir, pelo menos parcialmente, a realidade do diagnóstico de TEA no Brasil. Ao contrário dos EUA, onde pediatras e psicólogos escolares têm o papel principal, no Brasil os psicólogos assumiram esse papel.

Mais informações sobre o perfil desses profissionais foram levantadas na Q1a, como o fato de a maioria dos diagnósticos ser feito em crianças entre 5 e 10 anos (39,83%). Este número é maior do que as crianças entre 1,5 e 5 anos e indica um cenário menos do que o ideal em que o diagnóstico está sendo feito tardiamente, o que é consistente com estudos anteriores (VISANI; RABELLO, 2012, p. 293). Provavelmente, a maioria das crianças recebe o diagnóstico depois de começar a frequentar a escola. Nos EUA, a maioria dos casos é identificada entre as idades de 1 e 3.

A próxima parte, a Q1b, mostrou que a maioria dos profissionais (77,54%) trabalha mais com o sexo masculino do que com o feminino (22,46%). Isso sugere uma maior incidência de TEA entre meninos, o que é consistente com outras pesquisas (DA COSTA; NUNESMAIA, 1998, p. 26) e é típico em outros países, como os EUA, onde a proporção é de uma menina por 4 a 5 meninos (PAIVA, 2010).

Os profissionais também foram questionados sobre a situação socioeconômica de seus clientes (Q1c). Mais da metade dos profissionais responderam que trabalham com a maioria das crianças da classe média (58,90%). As crianças pobres são o segundo maior grupo (31,78%). Isso parece refletir a atual distribuição social no Brasil. De acordo com o censo de 2010, 54% da população faz parte da classe média (BRASIL, 2010). A distribuição geográfica (Q2) também

pareceu refletir o real cenário. São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, estados mais representados na pesquisa, têm algumas das maiores populações. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), São Paulo é o estado mais populoso do país, com 43,6 milhões de habitantes, seguido por Minas Gerais com 20,5 milhões de residentes, e Rio de Janeiro com 16,3 milhões de pessoas (BRASIL, 2010).

As respostas à Q4 e Q5 indicaram que a maioria dos profissionais que diagnosticam crianças com TEA têm pouca experiência. Do total de participantes (236), 164 (69,49%) entrevistados informaram ter dez ou menos anos de experiência. Além disso, apenas 42 (17,8%) diagnosticaram pelo menos 55 crianças ao longo da carreira e 38,98% diagnosticaram menos de dez crianças, o que apoia a compreensão do diagnóstico realizado por profissionais inexperientes.

Essa realidade parece ser parte de um ciclo que inclui baixos níveis de consciência sobre TEA entre a população, currículos desatualizados nas universidades e dificuldade de acesso aos profissionais. Também reflete o interesse recente em pesquisar TEA no Brasil. Ao responder especificamente às quatro questões principais da pesquisa, os resultados fornecem uma descrição das práticas diagnósticas de TEA no Brasil.

Conhecimento e formação de profissionais

Respostas sobre a formação e conhecimento dos profissionais que realizam diagnóstico de TEA no Brasil (Q11 e Q12) parecem apontar para grades universitárias desatualizadas. O treinamento desses profissionais no Brasil parecem vir exclusivamente de livros/artigos e conferências/workshops. Menos da metade dos respondentes indicaram que tinham uma graduação ou um curso de pós-graduação que incluía conhecimentos específicos sobre TEA. A porcentagem de entrevistados que fizeram uma disciplina de pós-graduação exclusivamente focada em TEA foi aproximadamente 14%. Poucos programas acadêmicos no Brasil contemplam a realidade do TEA.

Quanto ao conhecimento desses profissionais, a pesquisa mostrou consenso em torno de quatro grandes características necessárias para ser capaz de identificar uma criança com TEA. Mais de 87% dos entrevistados indicaram “prejuízo na interação social”, “prejuízo na comunicação”, “restrito e repetitivo padrão de

comportamento ou interesses” e “pouco ou nenhum contato visual”. A maioria dos profissionais reconhece mais aspectos comuns de crianças com TEA.

Práticas e instrumentos de diagnóstico

No que diz respeito às práticas e ferramentas de diagnóstico (Q6, Q7, Q8, Q9 e Q13), a pesquisa identificou o seguinte cenário: três grupos de pessoas normalmente encaminham crianças para profissionais que realizam diagnósticos para TEA em mais da metade do tempo (Q13). São eles: “professor” (57,63%); “pais” (54,24%); e “neurologista” (35,59%). Outros profissionais também foram referidos em 1/3 das vezes: “pediatra” (35,59%); “psicólogo” (34,32%); “psiquiatra” (33,90%); “fonoaudiólogo” (29,24%); e psicopedagogo (27,97%). Cerca de 2/3 do tempo, os profissionais gastam entre 1 e 7 horas avaliando para identificação do TEA (cerca de 42% entre 1-3 horas) (Q6). Pelo menos metade do tempo (Q7), este processo inclui neurologistas, Pais e professores, mas provavelmente incluirá também audiologistas (45%), psiquiatra (44,5%), psicólogo educacional (35,17%) e psicopedagogo (33,05%).

Mais de 3/4 das vezes, o diagnóstico de TEA no Brasil inclui estes procedimentos (Q8): entrevista com os pais (91,5%), entrevista de história do desenvolvimento com os pais (77,97%), desempenho avaliação (80,08%), avaliação da linguagem receptiva e expressiva (77,54%). Mais da metade do tempo, no entanto, também inclui avaliação de comportamento adaptativo (64,83%), avaliação de linguagem pragmática (64,83%), interação direta/dinâmica com vários membros da equipe (64,83%), processamento sensorial avaliação (60,59%) e revisão de registros (58,90%).

Mais da metade do tempo os profissionais usam um ou mais desses nove instrumentos (Q9): “Escala de Avaliação do Autismo Infantil (CARS-2F)” (71,98%); “Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III)” (63,80%); “lista de Checagem de Comportamento Autístico (ABC)” (58,45%); “Escala de Avaliação Global de Crianças (C-GAS)” (58,45%); “Lista de Verificação Modificada para Autismo em Crianças (M-CHAT) (57,49%)”; “teste de vocabulário para ABFW (56,52%)”; “Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL)” (56,04%); “escalas de comportamento adaptativo Vineland (54,11%)”; e “teste de pragmática ABFW” (53,62%).

Grandes porcentagens indicam que muitos dos instrumentos nunca foram utilizados por esses profissionais. Mais da metade dos entrevistados (55,56%) “nunca usou” a “lista de verificação de Avaliação de Tratamento de Autismo (ATEC)”. Uma grande porcentagem dos entrevistados também “nunca usou” a “Avaliação Global de Funcionamento (AGF)” (55,07%); “Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (WAIS-III)” (52,17%); “teste de pragmática ABFW” (46,38%); “escalas de comportamento adaptativo Vineland (45,89%)”; “Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL)” (43,96%); “teste de vocabulário para ABFW” (43,5%); “Lista de Verificação Modificada para Autismo em Crianças (M-CHAT)” (42,51%); “Escala de Avaliação Global das Crianças (C-GAS)” (41,55%); e “lista de Checagem de Comportamento Autístico (ABC)” (41,55%).

Em resumo, uma equipe multidisciplinar costuma fazer o diagnóstico de TEA, no Brasil, relativamente em um curto período e através de uma combinação de vários procedimentos e instrumentos. Outras observações incluem o fato de que se esperava que resultasse quase em um consenso “entrevista com o professor” (42%) e “revisão de registros” (58,90%), como parte do processo de diagnóstico. Além disso, percentuais muito baixos para instrumentos ATEC e WAIS-III provavelmente indicam que os profissionais não estão familiarizados com essas ferramentas.

Entre os instrumentos usados nos Estados Unidos, o CARS foi usado mais do que qualquer outra escala de classificação no processo de avaliação. A “Escala de Observação de Diagnóstico do Autismo” — *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS) foi usada por apenas metade dos psicólogos escolares (ALLEN, ROBIN; DECKER, 2008). A “Escala de Avaliação do Autismo Infantil” (CARS-2F) também é a mais usada como instrumento no Brasil, enquanto ADOS não faz parte do protocolo recomendado para o estado de São Paulo e não foi citado por nenhum respondente na outra opção. M-CHAT, ABC e ATEC aparecem no protocolo em inglês.

Uma pesquisa recente da AMA encontrou confusão sobre os instrumentos, incluindo “*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV)”; “Classificação Internacional de Doenças (CID 10)”; M-CHAT; CHAT; e critérios diagnósticos em suas unidades. Quase metade das instituições indicaram possuir método próprio de diagnóstico e 11,32% afirmaram que não possuem qualquer método. Entre os instrumentos mais citados estão o PEP-R (20,75%) e o CARS (14,15%). Os entrevistados também mencionaram ABLLS,

WISC, ABFW, AVDs, PRO-SELF, ABLA, Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e Escala de Vineland (MELLO *et al.*, 2013, p. 52).

Pós-diagnóstico

A última questão de pesquisa se relaciona às intervenções recomendadas após o diagnóstico (Q10). Mais da metade das intervenções do tempo incluem “apoio psicológico aos pais e/ou cuidadores” (77,54%); “fonoaudiologia” (76,69%); “avaliações regulares” (69,5%); “serviço de psicologia educacional” (67,37%); “terapia ocupacional” (64,83%); e “programa de apoio à família” (59,75%). É observável alto índice das porcentagens de intervenções concentradas na família da criança, e não nela.

Outra observação é o percentual relativamente alto de “prescrição de medicamentos” (39,83%), o que sugere uma clássica orientação para intervenção do TEA. A observação um tanto contraditória neste caso é o fato de que o encaminhamento para outro profissional é feito em menos da metade dos casos. De acordo com Visani; Rabello (2012), no Brasil, o tratamento precoce de crianças autistas demora muito, não apenas por causa da falha em alcançar a detecção precoce, mas também pela demora por parte dos profissionais e/ou da saúde instituições para darem um diagnóstico formal e realizarem encaminhamento aos profissionais de saúde para lidar com esta psicopatologia séria (VISANI; RABELLO, 2012, p. 293).

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa sugerem a necessidade de investir na formação dos profissionais, o que indica a utilidade de adotar medidas que incluem adicionar capacitação específica em TEA nos níveis de graduação e pós-graduação, além da organização de cursos, palestras e conferências para profissionais envolvidos no diagnóstico (pediatras, psiquiatras), terapêutico (psicólogos, fonoaudiólogos) e educacional (professores, psicólogos educacionais). Ademais, incentivos para mais publicações sobre TEA devem fazer parte dessas iniciativas.

Outra sugestão é desenvolver critérios específicos e protocolo de diagnóstico comum para profissionais no Brasil. A falta de domínio sobre o autismo e como lidar com ele tem levado muitos profissionais envolvidos no diagnóstico

e terapia a cometer erros quanto à identificação das pessoas com autismo e de quais seriam as melhores técnicas empregadas nesses casos (MELLO *et al.*, 2013, p. 57).

Por fim, este estudo demonstra que fornecer acesso à educação inclusiva para pessoas com autismo, também lhes proporcionaria uma oportunidade adequada de desenvolvimento. Essas iniciativas se concentrariam em necessidades individualizadas e diferentes graus de adaptação e suporte. A educação inclusiva não substitui a necessidade de centros especializados de autismo. Esses institutos podem difundir conhecimento e ajudar a treinar em TEA (MELLO *et al.*, 2013, p. 59). A implementação dessas sugestões ainda teria pouco impacto e demoraria muito mais se o governo não se envolver ativamente e não apoiar as iniciativas de mobilização da sociedade, investindo financeiramente recursos e aprovando a legislação pertinente. Fica evidente, após esta pesquisa, a necessidade de estudos demográficos que forneçam números confiáveis sobre a incidência de TEA no Brasil. O baixo número de profissionais que diagnosticam TEA em determinadas áreas do país não indicam necessariamente menos casos nessas regiões.

Com base nas delimitações desta pesquisa, há necessidade de novos estudos comparando as práticas diagnósticas do TEA com o mesmo processo para outros transtornos do desenvolvimento. Os resultados apontariam para a situação geral da educação especial no

A falta de domínio sobre o autismo e como lidar com ele tem levado muitos profissionais envolvidos no diagnóstico e terapia a cometer erros.

Brasil e as possíveis formas de melhorar a conscientização, treinamento e práticas relacionadas ao TEA.

Também seria importante desenvolver estudos que mostrassem a relação entre diagnósticos e intervenções, considerando práticas e resultados de pontos de vista positivos e negativos. Estudos em crianças não diagnosticadas também forneceriam informações importantes.

Por fim, uma delimitação desta pesquisa se concentra em investigar os profissionais atuantes em TEA no Brasil. Um estudo mais aprofundado deve ser conduzido comparando suas práticas com as de profissionais em outros países, especialmente no Estados Unidos, uma vez que os profissionais no Brasil parecem contar com os mesmos instrumentos para o diagnóstico de TEA. Esse estudo poderia revelar o grau de contextualização em suas práticas.

Silva e Mulick (2009) acreditam que é necessário que modelos para a prática diagnóstica, que tenham mostrado ser eficientes e adequados em outros países, sejam incluídos nas discussões entre os educadores. No entanto, um passo adiante parece ser necessário. Embora os instrumentos de diagnóstico traduzidos e adaptados para o contexto brasileiro pareçam adequados para identificar o autismo infantil, eles são ainda baseados na sociedade americana. O uso de um instrumento "globalmente aceito" permite mais troca de informações entre centros de pesquisa (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008, p. 488) mas não leva em consideração a relevância dos valores culturais locais.

Esta pesquisa pode parecer uma "gota no oceano" em termos de necessidades de pesquisa no Brasil. No entanto, se profissionais quiserem dar uma contribuição significativa para o tratamento de TEA, o primeiro passo parece ser exatamente a coleta de gotas no "balde de pesquisa" que levantará a realidade e apontará para novos e maneiras aprimoradas, pois a consciência traz desenvolvimento.

Referências

ALLEN, R. A.; ROBINS, D. L.; DECKER, S. L. Autism Spectrum Disorders: Neurobiology and current assessment practices. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 10, p. 905–917, sep. 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20341>. Acesso em 24 mar. 2022.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2013 resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

CERTO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

DA COSTA, M. I. F.; NUNESMAIA, H. D. S. Diagnóstico genético e clínico do Autismo infantil. **Arq Neuropsiquiatr**, v. 56, n. 1, p. 24 – 31, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/hp8PKPdgy34qZ93BBs4XfHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

DIAS, A. C. M. **Diagnostic Practices of Autism Spectrum Disorders in Brazil**. Michigan, 2016. 88.f. (Master's theses). Andrews University. Disponível em: <https://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=theses>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GARDNER, H. W.; KOSMITZKI, C. **Lives across cultures: Cross-cultural human development**. 4. ed. Boston: Pearson Allyn and Bacon, 2008.

GRINKER, R. R. **Unstrange minds: Remapping the world of Autism**. Nova Iorque: Basic Books, 2007.

KANG-Yi, C.; GRINKER, R.; MANDELL, D. Korean Culture and Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism & Developmental Disorders**, v. 43, n. 3, p. 503-20, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-012-1570-4>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LIPTAK, G. S.; BENZONI, L. B.; MRUZEK, D. W.; NOLAN, K. W.; THING-VOLL, M. A.; WADE, C. M.; FRYER, G. E. Disparities in diagnosis and access to health services for children with Autism: Data from the National Survey of

Children's Health. **J Dev Behav Pediatr**, v. 29, n. 3, p. 152-60, 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18349708/>. Acesso em 24 mar. 2022.

MANDELL, D. S.; WIGGINS, L. D.; YEARGIN-ALLSOPP, M.; CARPENTER, L. A.; DANIELS, J.; KIRBY, R. S. Racial/ethnic disparities in the identification of children with Autism Spectrum Disorders. **American Journal of Public Health**, v. 99, n. 3, p. 493-8, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19106426/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MELLO, A. M. **Autismo**: Guia prático. São Paulo, SP: AMA - Associação de Amigos do Autista, Brasília, 2005.

MELLO, A. M.; HO, H.; DIAS, I.; ANDRADE, M. **Retratos do Autismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo, SP: AMA — Associação de Amigos do Autista, 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11 n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 24 mar. 2022.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43Nq-zRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 mar. 2022.

PAIVA, J. **Impressive number**: One per 110 children has Autism. Revista Autismo, 2010.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M. T. Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, n. 12, p. 1738-42, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21337063/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: Tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **Jornal de Pediatria**, v. 84, n. 6, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/fjwP-dpCm7L36K8hgsdQfsDf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SILVA, M; MULICK, J. A. Diagnosing autistic disorder: Fundamental aspects and practical considerations. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/2054235042?p-q-origsite=gscholar&fromopenview=true>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SMITH, D. **Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity**. 5. ed. Boston: Pearson, 2004.

SMITH, D; TYLER, N. **Introduction to special education: Making a difference**. 7. ed.. Upper Saddle River: Merrill, 2010.

TAMANAHARA, A. C.; MARTINS, A. C. P.; MAIA, A. K.; PAULA, C. S., BORDINI, D.; RIBEIRO, T. C. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo: SEDPcD, 2013. Disponível em: http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage//protocolo_tea_sp_2014.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

VISANI, P.; RABELLO, S. Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/5mX6R9SQQxvDndG7Vcq4VHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.



Capítulo 5

Educação inclusiva e tecnologias: vivências musicais na contemporaneidade

Alexandre Henrique dos Santos

Ailen Rose Balog de Lima

Ellen de Albuquerque Boger Stencel

Quando pensamos em educação inclusiva levamos em consideração a conquista alcançada por alunos que por muito tempo viveram à margem dos processos educativos por serem diferentes. Por outro lado, observamos professores atuantes nas escolas sem conhecimento específico, com incertezas, devido à multiplicidade de deficiências.

O desenvolvimento de uma criança Público-alvo da Educação Especial (PAEE), envolve a família, a sociedade e em especial o âmbito educacional. Desta forma, é importante que o professor conheça o diagnóstico do aluno, a saber: 1) o que significa essa deficiência no aspecto clínico e como afetará a aprendizagem do aluno; 2) elaborar uma atividade em que todos participem para que a deficiência do aluno em questão não seja exposta e se crie um ambiente saudável de interação entre as crianças e; 3) adaptar sempre que preciso.

O movimento da inclusão social ocorre em um processo quando juntam-se esforços para que haja acesso, igualdade e condições similares para todos. Desde a década de 1980 com a Declaração de Sundberg (UNESCO, 1981), a Declaração de Salamanca e Linha de Ação (UNESCO, 1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas (UNICEF, 2000), existe uma preocupação em incluir todos os alunos para aprenderem juntos, independente das diferenças ou dificuldades que possam ter.

No Brasil (2015), temos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n. 13.146, de 6 de julho de 2015, com a finalidade de promover e assegurar o exercício dos direitos básicos para a pessoa com deficiência, num anseio à inclusão social e cidadania.

Quando se trata do tema “vivência musical”, normalmente pensamos em fazer música em conjunto, seja através de ensino coletivo, musicalização, participação nos ministérios de louvor na igreja e corais, entre outros. Entretanto, com o acontecimento que assolou o mundo todo em 2020, a pandemia de Covid-19, causada pelo Coronavírus, as práticas musicais tão comuns no nosso cotidiano foram interrompidas bruscamente. Desta maneira, os professores de todas as áreas, incluindo os educadores musicais, tiveram que se reinventar em um tempo muito curto para continuar suas atividades docentes, seja gravando videoaulas, elaborando atividades diversificadas para enviar aos alunos, entre outras. Em relação à educação musical inclusiva o desafio é ainda maior, pois, o ensino de música neste contexto depende de uma série de adaptações.

A música como instrumento de inclusão

A música pode ser uma importante ferramenta para o estímulo de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a qual possibilita a expressão de sentimentos e condiciona o comportamento, podendo agir até mesmo como uma terapia musical controlando o nervosismo, propiciando uma sensação de relaxamento e tranquilidade, ou até mesmo de alegria e paz. Com o corpo podemos sentir a música, através das suas frequências, vibrações, pulso e ritmo. De acordo com Cervellini (2003, p. 75),

musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta.

Na educação musical inclusiva, o aluno é parte da composição musical, da experiência sonora. A maneira como a música é processada pelo aluno através do tato, audição e outros sentidos não é previsível. Cada um sente o som de forma particular. Por este motivo é importante que o educador saiba lidar com cada necessidade de maneira especial. Por meio destas atividades musicais lúdicas a criança se desenvolverá mentalmente, fisicamente e socialmente.

Na visão de Ferreira (2011), a música favorece o desenvolvimento da criança e do adolescente ao propiciar a acuidade visual e auditiva, desenvolver a atenção e memória e, de maneira especial, despertar no aluno o senso estético que irá revelar-se em sua criatividade.

As atividades musicais com pessoas com deficiência devem ser adaptadas de acordo com as necessidades específicas que cada sujeito apresenta. Nesse sentido, atividades que envolvam pulsação, coordenação motora, trabalho em equipe, atenção, memorização, noção espacial e temporal e o raciocínio lógico são essenciais para desenvolver a inclusão. As pessoas com deficiências visuais, no caso de cegueira, podem ter o auxílio de alguém na elaboração das atividades. O importante é que cada aluno se sinta integrado na atividade a ser desenvolvida com todos os alunos em uma sala de aula. Para Souza (2008, p. 176), “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob as condições atuais e históricas”.

Dessa forma, a licenciatura em música deve ter como objetivo preparar seus alunos a terem essa conscientização e a romper a dicotomia entre teoria e prática. É necessário ter em mente as significações culturais e as experiências que os alunos vivenciam em seu cotidiano (SOUZA, 2008). A partir destas colocações fizemos a ligação dos estágios com o programa

As atividades musicais com pessoas com deficiência devem ser adaptadas de acordo com as necessidades específicas que cada sujeito apresenta.

da residência pedagógica de música, em que os alunos pesquisaram e puderam utilizar as experiências de alguns autores e educadores musicais para desenvolverem os projetos e atividades musicais para estes alunos das escolas públicas da cidade de Engenheiro Coelho/SP.

Para Brito (2001, p. 33), a música é um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Na visão de Louro (2006) “para que o professor de música saiba lidar com a diversidade e considerar as pessoas com deficiência em sua prática docente, primeiramente, torna-se necessária a compreensão de que “a música não pode ser um privilégio de poucos” e que “todos têm capacidade de aprendê-la”.

O processo de inclusão é sempre desafiador, devido às necessidades especiais do aluno, a ideia do desconhecido e o cuidado de inteirá-lo, fazê-lo sentir-se parte do grupo. Entendemos, portanto, que as crianças aprendem ludicamente e que o ato de brincar não é desperdício e sim aprendizado. Vários hábitos do professor devem ser modificados no momento de interagir com o aluno PAEE e um forte senso de compromisso com ele. São necessárias estratégias de ensino e a compreensão de que todas as crianças, inclusive as com NEE, têm seu próprio tempo e precisam ser estimuladas.

É importante lembrar que “a inclusão não é um processo já pronto e acabado nas sociedades. Consiste em uma proposta que tem permeado a subjetividade social. Se desenvolvendo e encontrando resistências de diversas formas e por vários setores da sociedade e pessoas” (DROGOMIRECKI, 2010, p. 8).

O professor de música deve acreditar na capacidade e no potencial musical de seu aluno, conhecê-lo em todos os seus aspectos, tanto musicais quanto extramusicais, a pesquisar soluções para as possíveis dificuldades, a nunca desistir diante das frustrações, enfim, a transformar sua prática constantemente.

O processo de inclusão deve ser levado muito a sério pelo professor de música. A criança deve se sentir amada, e principalmente capaz de realizar as atividades, além de se sentir parte da turma e jamais discriminada pela sua limitação, seja ela qual for. A música contribui para o desenvolvimento humano e deve ser bem empregada para proporcionar experiências sonoras significativas para a criança. Sobre essa questão Brito (2001, p. 32) afirma que

a música sinaliza a integração ser humano/ambiente/cultura. É acontecimento que se atualiza pela ênfase no sentido da audição, pela transformação no modo de se relacionar com o sonoro, com o universo de sons e silêncios, remetendo para o território da experiência estética.

Dentre as soluções encontradas pelos professores está o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas atividades escolares. Diante deste desafio o presente artigo pretende refletir sobre as possibilidades de uso das TICs para a educação musical no contexto da educação musical inclusiva.

As TICs e a educação musical inclusiva

É inegável a velocidade de evolução das TICs nos últimos cinquenta anos, sobretudo nas últimas duas décadas, com o aumento de acesso à internet em diversos ambientes sociais e a popularização de dispositivos como *smartphones*, *tablets* e televisores com conexões à internet. Este fenômeno fez surgir novos hábitos relacionados à comunicação, economia com o crescimento do *e-commerce* e transações financeiras, entretenimento com a popularização do sistema de *streaming* para músicas, filmes e séries e interações nas redes sociais. Sem dúvida estes acontecimentos influenciaram no sistema educacional como um todo.

**Novas
tecnologias
podem
contribuir para
ajudar a atenuar
os de cada tipo
de deficiência.**

No caso especificamente do campo da educação inclusiva, as tecnologias representam um avanço para promover acesso à diversos conteúdos educacionais para este público. Delimitando para o âmbito da educação musical inclusiva, as TICs podem contribuir para uma grande diversidade de inserção destas pessoas no conhecimento musical ajudando a atenuar os obstáculos inerentes a cada tipo de deficiência.

Embora o corpo de pesquisa envolvendo a educação musical inclusiva e as TICs ainda sejam escassos, existem alguns relevantes trabalhos na área. Alguns exemplos podem ser vistos através da pesquisa de Santos (2020) que investigou o uso das TICs na educação musical de alunos com deficiência visual (DV) utilizando como base teórica o *Technological Pedagogical and Content Knowledge* (TPACK). Há também a pesquisa de Figueiredo, Lürdes e Santos (2018), objetivando compreender a interação musical em adolescentes com TEA mediada pela plataforma *Mirror-Impro*, uma espécie de “escada musical” que permite às crianças combinar várias frases musicais com base no seu próprio estilo e gosto musical. Nota-se ainda o trabalho de Ortega (2015), que utilizou o software *CromoTMusic*, uma interface na qual a pessoa toca um instrumento musical ligado a um computador e na tela aparecem as cores, para investigar os efeitos da musicoterapia em aspectos sensoriais, emocionais e musicais de crianças e jovens surdos em um estudo randomizado.

Outra interessante pesquisa é a dos autores Himonides, Ockelford e Voyajolu (2017) chamado *Sound of Intent* (SoI). O SoI é um amplo projeto criado em 2002 conjuntamente pelo Instituto de Educação, Universidade de Roehampton e pelo *Royal National Institute of the Blind* do Reino Unido. A proposta desta pesquisa, ainda ativa, é investigar como as habilidades musicais podem evoluir em crianças PAEE, envolvendo desde Dificuldades de Aprendizagem (DA) até o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O projeto é fundamentado em complexas teorias cognitivas e foi elaborado para ser acessível a profissionais da área terapêutica e da saúde, além de pais e professores da educação básica e de música através de um recurso digital gratuito que funciona on-line (HIMONIDES; OCKELFORD; VOYAJOLU, 2017, p. 78).

Embora a utilização das TICs se mostre muito empolgante para alguns, é importante ressaltar que o uso delas exige um planejamento complexo e elaborado,

em que o educador musical precisa ter uma visão criteriosa de todo o processo para saber se realmente as TICs estão ajudando-o e se os alunos estão envolvidos.

Outra importante questão para refletir é entender que o uso de tecnologias no ambiente escolar não é sinônimo de sucesso. É necessário ter planejamento e saber exatamente o que fazer com a tecnologia, do contrário será uma aula com diversos recursos eletrônicos sem objetivo real de aprendizagem que não levam os alunos e professores a lugar algum. Ainda trazendo a reflexão de Himonides e Ockelford (2016) é importante ressaltar que o educador musical precisa ter uma visão crítica em relação ao uso de tecnologias, até porque, as pesquisas sobre TIC na educação musical, na maioria das vezes, mostram o enfoque na ferramenta tecnológica, bem como sua construção e programação e não no efeito que ela tem sobre o aprendizado. Ainda são poucos os estudos abordando os processos de aprendizagem utilizando as TICs com profundidade em análise de aprendizagem e sua taxonomia. Ainda neste contexto é importante que o professor sempre tenha em mente que a aula é de música e que ele é professor de música e não de tecnologia.

Outra questão que merece reflexão é em relação aos operadores, ou seja, os educadores musicais, de todo o processo. O uso das TICs pode representar um desafio para alguns educadores musicais, principalmente aqueles que não têm muita habilidade com a utilização desses recursos. Talvez esse fenômeno ocorra porque participaram de uma formação em uma época que não existia tanta pressão e disseminação pelo uso desses recursos, o que tem mudado especialmente nos últimos anos.

Refletindo sobre os problemas na formação dos educadores musicais, Santos (2015) aponta uma série de fatores que podem contribuir para que os professores tenham dificuldades em utilizar as TICs em suas aulas: dificuldades operacionais dos dispositivos tecnológicos; falta de atualização tecnológica por parte dos educadores musicais; pouco contato com este conteúdo durante a formação; falta de uma abordagem teórica para a condução das aulas utilizando as TICs e o desconforto que alguns professores ainda têm com relação ao uso de tecnologias, o que Gohn (2007) chamou de “tecnofobia”.

Com a quantidade disponível de recursos atualmente e grande disseminação dessas TICs, entende-se que seja necessária uma abordagem teórica para orientar os professores neste processo. Atualmente existem algumas

destas abordagens, como a Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição (SAMR); o Triplo E (*engage, enhance and extend*) [envolver, aprimorar e estender] e; o TPACK. Por falta de espaço, este trabalho não pretende se aprofundar nessas teorias, serão aqui fornecidas de forma resumida, no entanto o conteúdo aqui exposto é suficiente para que o leitor entenda cada uma das abordagens.

Abordagens teóricas para uso das TICs na educação musical

O modelo SAMR foi desenvolvido por Ruben Puentedura e examina o uso de TIC no contexto da prática de ensino tradicional. O nome é extraído de quatro categorias: substituição, ampliação, modificação e redefinição. As categorias “S” e “A” refletem os usos da tecnologia que melhoram a prática de ensino tradicional, enquanto as categorias “M” e “R” refletem usos que transformam as práticas de ensino em áreas que antes não eram possíveis (BURNS, 2020).

A categoria “S” (substituição) é quando o educador musical se pergunta qual o benefício em substituir uma ferramenta de aula tradicional por uma ferramenta advinda da área tecnológica. Por exemplo, em uma aula de música tradicional em que usamos cartazes em uma atividade, como a brincadeira da estátua, ou seja, as crianças se movimentam ao ouvirem uma música e a palavra “estátua!”, e então, o professor mostra um cartaz com uma imagem. No caso de uma atividade como esta, o professor poderia projetar uma imagem através do sistema multimídia da sala, assim, a dificuldade com a impressão do cartaz em tamanho grande e a impossibilidade de alguns alunos não conseguirem enxergar o cartaz seriam atenuadas (BURNS, 2020, p. 11).

Na categoria A (ampliação), também há substituição, no entanto, neste estágio há grande desempenho na aprendizagem dos estudantes. Neste estágio o professor pode ampliar as possibilidades dentro da própria sala ou expandi-la para o ambiente externo. Em uma aula de flauta doce, por exemplo, o professor poderá projetar a imagem da flauta com as posições dos dedos para a execução das notas. Em outro exemplo, o professor pode enviar um endereço de internet para acessar um software emulador de instrumento virtual como o xilofone para o treinamento das músicas em um grupo de instrumentos Orff (DAMMERS e LOPRESTI, 2020, p. 8). Retomando o

exemplo da atividade da estátua, citada no parágrafo acima, além de projetar uma imagem, o professor poderia mostrar um vídeo em câmera lenta e as crianças teriam que acompanhar os movimentos lentos do vídeo, ou seja, um exemplo de ampliação da atividade pelo viés oferecido em função da possibilidade tecnológica em questão.

Segundo Dammers e Lopresti (2020), a categoria M (modificação) explora o uso de tecnologias em áreas que antes não eram possíveis, como por exemplo, a possibilidade de o aluno gravar suas práticas musicais através de áudio e vídeo e enviar para os professores ou colegas para posteriormente receber respostas e avaliações. Ou ainda gravar suas performances e publicá-las em plataformas como o YouTube e assim explorar um novo contexto de performance.

A categoria R (redefinição), também envolve práticas que antes não eram possíveis, como as reuniões através de videoconferências, a possibilidade de escrever partituras em softwares de notação que funcionam on-line e oferecem a possibilidade de compartilhar arquivos, assim como os recursos de softwares editores de texto, apresentações e planilhas que também funcionam de maneira compartilhada (DAMMERS; LOPRESTI, 2020).

A abordagem Triple E, foi desenvolvida em 2011 pela professora Liz Kolb na Escola de Educação da Universidade de Michigan (DAMMERS; LOPRESTI, 2020) e foi criado dentro da perspectiva de ajudar os professores do ensino fundamental e médio a unir as tecnologias com as práticas de ensino em sala de aula. Os três “Es” representam os níveis que formam a estrutura desta abordagem teórica. O primeiro é *engage* (envolvimento) é relacionado ao engajamento que os alunos constroem quando uma tecnologia é proposta na aula. Ou seja, neste estágio o professor deve se perguntar se a tecnologia escolhida motiva os alunos para iniciar o processo de aprendizagem.

O segundo é *enhance* (aprimoramento) diz respeito a oportunidade que os alunos têm de ir além do envolvimento do conteúdo, ou seja, segundo (KOLB, 2019), quando a ferramenta tecnológica utilizada está de alguma forma auxiliando, ampliando e estruturando o aprendizado de uma forma que não poderia ser facilmente realizada com os métodos tradicionais. Por exemplo, em aula sobre história da música abordando o conteúdo de um dos estilos composicionais do compositor Johan Sebastian Bach (1685-1750) chamado fugas, poderia se utilizar um software que permitisse visualizar a quantidade

de vozes, ouvir cada uma delas separadas e com cores diferentes. Exemplos de softwares com estas características poderiam ser: softwares sequenciadores (Reaper, Sonar, Cubase, entre outros) ou softwares de notação digital de partituras (Sibelius, MuseScore, Finale, Noteflight).

O terceiro, *extend*, (estender) é o que Kolb (2019) chama de aprendizagem estendida, ou seja, quando a tecnologia ajuda aprendizagem a ultrapassar os limites da escola, sendo ampliada até o ambiente externo, como as possibilidades de diversas formas de conexão através da internet para explorar e debater sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

A terceira abordagem teórica relacionada no presente texto é o TPA-CK. Segundo Angeli, Valanides e Christodoulou (2016), o TPACK emergiu no meio acadêmico a partir do ano de 2005. Essa abordagem foi elaborada a partir de um grupo de pesquisa criado no departamento de educação na Universidade de Michigan nos Estados Unidos da América (EUA) e coordenado pelos professores Punya Mishra e Matthew Koehler. Essa abordagem tem origem em outra base teórica desenvolvida na década de 1980 pelo professor Lee S. Shulman chamada *Pedagogical Content Knowledge* [Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)]. Nesta pesquisa, Shulman investigou e desenvolveu uma metodologia orientando como o professor poderia “pedagogizar” os conteúdos específicos de cada disciplinas de maneira a torná-los mais acessíveis para os alunos, ou seja, segundo Shulman (1987, p. 22) o CPC “está na capacidade do professor em transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e contexto histórico apresentados pelos alunos”.

Segundo Fernandes (2015, p. 506), para Shulman, ainda, é “essa capacidade de transformação do conteúdo que distingue, por exemplo, um professor de química de um especialista em química”. Desta maneira os autores Mishra e Koehler inseriram, a partir do modelo de Shulman, o elemento tecnológico, formando assim o TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006). Esta abordagem busca elaborar quais conhecimentos em tecnologias são necessários ao professor para a integração eficiente das ferramentas tecnológicas no processo pedagógico.

O TPACK é estruturado a partir da inter-relação entre três áreas: conhecimento do conteúdo, pedagógico e da tecnologia. O conhecimento do conteúdo se refere basicamente ao domínio estrutural do professor em relação à disciplina que ele irá ministrar. O conhecimento pedagógico, como dito anteriormente, é a capacidade do professor de transformar o conteúdo e prepará-lo para a instrução. O conhecimento tecnológico envolve o conhecimento do professor, tanto da tecnologia em si, (dispositivo, software, plataforma, entre outros) e como ele usa esta ferramenta na sala de aula.

Os autores argumentaram neste trabalho que o uso pedagógico e efetivo das TICs requer o desenvolvimento de um conhecimento específico, ou seja, a inter-relação destas três áreas do conhecimento conduz o professor a uma visão equilibrada entre as dimensões do conteúdo, pedagogia e tecnologia e assim a aula torna-se mais dinâmica e tem todos os caminhos metodológicos que conduzem à aprendizagem final do conteúdo abordado.

É importante salientar que dentro do contexto da abordagem TPACK, o uso de tecnologias nas aulas não necessariamente representa uma aula tecnológica. É necessário, segundo os autores Mishra e Koehler (2006), que a tecnologia realmente influencie no aprendizado, por exemplo, em uma aula de música em que o professor substitui a partitura em papel pela sua projeção em um *tablet*, ele está somente mudando o meio e a

**O das tecnologias
requer o
desenvolvimento
de uma visão
equilibrada
entre conteúdo,
pedagogia e
tecnologia.**

tecnologia, não influenciando no aprendizado, entretanto, se o professor utilizar recursos do aplicativo no *tablet* para fazer mudanças na partitura, como transposição, mudança de oitava, claves, armaduras ou mesmo a execução sonora da partitura, o professor estará utilizando os recursos desta tecnologia para ampliar a aprendizagem do aluno.

A abordagem teórica utilizada no presente trabalho é o TPACK. O planejamento de uma aula no contexto do TPACK segue os seguintes critérios propostos Harris e Hofer (2015) são eles: 1) escolha dos objetivos; 2) consideração do contexto; 3) tipos de atividades e sequência; 4) estratégias de avaliação e; 5) seleção de ferramentas e recursos. As estruturas apresentadas pelos autores compreendem elementos como:

- 1. Escolhendo os objetivos do aprendizado:** nesta fase é importante que o professor compreenda onde está realizando o ensino, se este é gerenciado pelo currículo nacional, estadual, municipal, cursos livres, organizações não governamentais, oficinas, *workshops*, entre outros. Assim, terá clareza de quais conteúdos e como os conteúdos serão selecionados.
- 2. Consideração da classe e do contexto:** neste estágio o professor analisa qual é a situação da classe e da instituição em relação ao uso de tecnologias, ou seja, qual a proficiência tecnológica dos alunos, investiga a estrutura física observando se o local possui laboratórios de informática e acesso à internet e se é possível instalar softwares nestas máquinas. Também é importante observar se terá acesso a auxiliares ou monitores. No caso do trabalho com alunos com deficiência é importante observar as questões adaptativas advindos de tecnologias assistivas como por exemplo, softwares leitores de tela no caso de alunos com deficiência visual.
- 3. Sequência do planejamento:** neste ponto o professor planeja a quantidade de aulas bem como os conteúdos que serão abordados de acordo com o contexto tecnológico observado no item 2.

4. **Seleção dos recursos tecnológicos:** neste espaço são escolhidos e avaliados os recursos tecnológicos que estão no domínio do professor. Esta é a fase do conhecimento tecnológico no modelo TPACK. O professor deve avaliar neste quesito quais as necessidades pedagógicas que necessita para ensinar tal conteúdo e como fazer isso com um recurso do seu conjunto de ferramentas.
5. **Estratégias de avaliação:** é muito importante para o professor criar um sistema de avaliação tanto para verificar a aprendizagem dos alunos, quanto para investigar a própria prática. Isto pode ser feito através de algum recurso como filmagens ou relatórios de campo para saber se o uso destas tecnologias e do planejamento da aula está desempenhando a aprendizagem. Este item também oferece o retorno para o professor. Em geral, aulas utilizando tecnologias exigem muito do professor na sala de aula, em que ele tem de cuidar da parte técnica dos equipamentos e passar o conteúdo objetivando a aprendizagem. A autoavaliação ajuda o professor a ter um retorno real de todo o processo e poderá analisar o uso da TIC em questão bem como a sua prática em sala de aula.
6. **Antecipação de problemas:** a literatura em relação ao ensino com tecnologias sempre alerta para a instabilidade dos sistemas tecnológicos. Vários problemas podem surgir de maneira inesperada, como falta de acesso à internet, colapso dos dispositivos, cabos e conexões, sistemas de energia e monitoração. Neste item também é importante observar os fatores de tempo de montagem e/ou instalação de equipamentos e outros recursos adicionais como extensões de energia, cabos para diferentes funções, adaptadores de entradas de tomadas e cabos, configurações de sistemas, velocidade de internet e prevenção de acidentes com equipamentos.

A tabela 1, mostra um exemplo de plano de aula utilizada na pesquisa de Santos (2020) em que o autor utilizou as TICs e a abordagem teórica TPACK nos processos de educação musical de alunos com deficiência visual.

Tabela 1 — Exemplo de plano de aula utilizando as TICs e a abordagem TPACK

| TPACK Educação para alunos com DV | | | | | |
|---|--|-----------------|-----------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Data: 15/05/2017 | Nº plano/ cont. 1-MM - Altura | Nº alunos: 5 | Turma: 1- sf | Tempo preparação: 15 min. | Tempo execução: 60 min. |
| Conteúdo: Propriedade da altura – compreensão auditiva, gestual e espacial | | | | | |
| Relação alunos/TIC | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Ativa <input type="checkbox"/> Passiva | | | | | |
| Objetivos de aprendizagem: Nesta atividade os alunos devem compreender a propriedade da altura pelos aspectos auditivo, espacial e gestual. | | | | | |
| TIC escolhida: Placa Makey Makey Outras ferramentas necessárias: Cabo USB, cabo p2/p10 ou adaptador, caixa de som, extensão de energia e conexão à internet. | | | | | |
| Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK): o hardware Makey Makey, por suas funcionalidades, permite que as teclas possam ser colocadas mais longe uma das outras. Nesta aula o material usado como teclas foram copos com água e plantas. As notas do piano foram organizadas em sequência horizontal. | | | | | |
| Estratégia: com cada um dos alunos posicionados em frente à mesa, fazer com que cada um deles passe por todas as notas no sentido horizontal. Mudar espaço entre as “teclas” para que o aluno com DV tome consciência precisa do espaço. | | | | | |
| Antecipação de problemas: colocar o computador em um local alto, o aluno DV muitas vezes não tem noção da força e pode apertar demais o copo e derrubar água sobre a mesa. Tomar muito cuidado com os locais onde estão os cabos e as extensões de energia. | | | | | |
| Avaliação TPACK: | | | | | |
| Plano: Funcionou Totalmente <input type="checkbox"/> Funcionou Parcialmente <input type="checkbox"/> Necessita de ajustes <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Tecnologia: Funcionou Totalmente <input type="checkbox"/> Funcionou Parcialmente <input type="checkbox"/> Necessita de ajustes <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Indicador de aprendizagem: todos os alunos compreenderam o conteúdo. | | | | | |

Relatório da aula:

A aula teve bom desenvolvimento. O hardware foi totalmente estável. Usei um software sintetizador de piano online disponível no site da Makey Makey. A conexão estava ótima e funcionou perfeitamente. O aluno teve que ser instruído a tocar bem leve porque anteriormente derrubou o copo com água acidentalmente. Todos os alunos que participaram entenderam a direção da altura no sentido horizontal. Eles gostaram muito do fato de ter feito sons com água e a sensibilidade exigida na atividade faz com que tenham que se concentrar mais. Também é importante este tipo de exercício por conta da sensibilidade exigida no aprendizado da leitura em braile.

Fonte: prof. Alexandre Henrique dos Santos

Proposta de vivência musical no contexto da educação musical inclusiva através das TICs

Como mostrado no plano no tópico anterior, é importante que uma aula de música que envolva tecnologias seja bem planejada e que se tenha além do plano de aula principal, também um plano B (ou mais) caso ocorra alguma falha nos recursos a serem utilizados que impossibilitem a realização da atividade planejada. Nesta seção serão expostas sugestões de atividades para serem usadas em aulas de música para educação inclusiva utilizando as TICs. Alguns exemplos de TICs na educação musical inclusiva e o TPACK são mostradas abaixo:

- **Placa Makey Makey:** é uma pequena placa desenvolvida a partir do Arduino¹, modelo Leonardo. Este dispositivo emula as funções de um teclado padrão de computador e é conectado no dispositivo via USB. Qualquer objeto que ofereça a possibilidade de condução elétrica pode ser utilizado, como por exemplo, plasticina ou massa de modelar, água, plantas, grafites, tintas, argila, alumínio, latão, entre outros. Com este dispositivo o professor poderá controlar diferentes softwares de sons que serão acionados através do teclado do computador. O

¹ O Arduino foi criado em 2005 por um grupo de cinco pesquisadores: Massimo Banzi, David Cuartielles, Tom Igoe, Gianluca Martino e David Mellis. O objetivo era elaborar um dispositivo que fosse ao mesmo tempo barato, funcional e fácil de programar, sendo dessa forma acessível a estudantes e projetistas amadores. Além disso, foi adotado o conceito de hardware livre, o que significa que qualquer um pode montar, modificar, melhorar e personalizar o Arduino, partindo do mesmo hardware básico (THOMSEN, 2014).

professor poderá, então, transferir esta função para a Makey Makey e utilizar uma grande variedade de objetos para disparar os sons. Pode ser usado no contexto de diversas deficiências. Alunos com dificuldades motoras, por exemplo, poderá ter um instrumento eletrônico construído com teclas maiores e com diferentes possibilidades de posicionamento de teclas.

- **Adaptive Use Musical Instrument (AUMI):** é um software gratuito e funciona utilizando a câmera do notebook ou dispositivo móvel para tocar um instrumento musical. A interface do software AUMI permite ao usuário reproduzir sons e frases musicais por meio de movimentos e gestos. Esta é uma entrada para a improvisação que permite a exploração de sons que variam de tons a ruídos, em vez de aprender peças predefinidas (AUMI, 2016). O AUMI foi originalmente construído para tratar crianças com deficiências físicas com necessidades de apoio pervasivo, mas ele pode ser utilizado com qualquer deficiência. O estímulo ao movimento pode ajudar os alunos em diversas áreas, como a coordenação motora, concentração e lateralidade. É possível planejar aulas utilizando os movimentos da cabeça (ou outras partes do corpo) verticalmente e horizontalmente. A sensibilidade de rastreamento do software é muito eficiente e o professor poderá fazer o aluno “tocar” utilizando a cabeça ou outra parte do corpo com significativa precisão.
- **Google Experiments:** é uma coleção de experimentos desenvolvidos por uma grande diversidade de programadores e organizados pela Google e estão disponíveis de maneira gratuita. Tem uma série de aplicativos musicais que são acionados através da câmera do notebook ou dispositivo móvel. Também tem softwares que são controlados por controle de voz. Com estes softwares o professor poderá criar diversas atividades explorando o movimento corporal para produzir sons de diferentes maneiras. Pode ser usado com alunos diferentes deficiências, caso o aluno seja deficiente visual o professor deve posicioná-lo no campo de rastreamento da câmera do computador. Com alunos surdos

é possível explorar diversas atividades que utilizam sistema de cores relacionado as notas musicais bem como a propriedade da altura.

- **Noisli:** este site (www.noisli.com) é um criador de sons ambiente em diversos contextos, como sons da natureza, sons característicos para funções como dormir, relaxar, estudar etc. Com este site o professor poderá fazer as sessões de relaxamento nos inícios e finais das aulas de musicalização. Outra atividade que poderá ser explorada é a contação de histórias com as próprias crianças sugerindo os sons dos ambientes. É uma ótima ferramenta para acalmar as crianças quando estas estiverem agitadas e um ótimo recurso para trabalhar com a atenção e concentração.
- **Nature sounds for me:** este é outro site que explora os sons da natureza (www.naturesoundsfor.me). A diferença, em relação ao anterior, é que aqui o usuário pode colocar até quatro sons diferentes e controlar recursos como volume, ligar e desligar os sons escolhidos. Pode-se criar diferentes ambientes sonoros da natureza incluindo sons do mar, praia, animais e músicas tradicionais de tribos nativas. Com este site também é possível explorar as atividades de contação de histórias, além de paisagens sonoras e atividades de percepção. O professor poderá usar com os alunos deficientes visuais objetos em formatos de maquete e/ou bonecos dos animais para ajudar na relação do som os objetos. Também pode ser usado com alunos com dificuldades na fala para trabalhar a imitação dos sons dos animais e estimular o aparelho fonador.
- **Audacity:** é um software editor de áudio e gravador multipistas de licença livre e multiplataforma. Oferece acessibilidade para os alunos com deficiência visual através dos softwares leitores de tela, o que permite desenvolver uma série de atividades com alunos com esta limitação. O professor também poderá explorar atividade envolvendo gravações para trabalhar criação musical e estimular diferentes maneiras de produção sonora com o corpo. Também poderá criar uma biblioteca de amostras sonoras compostas pelos próprios alunos e

utilizar posteriormente em atividades de criação musical com o hardware *Makey Makey* citado anteriormente.

Considerações finais

As TICs oferecem muitas possibilidades de uso na educação musical inclusiva. No entanto, é prudente que o educador musical tenha consciência da importância do planejamento e procure entender a utilização de tecnologias de maneira funcional buscando sempre o favorecimento da aprendizagem musical.

É relevante ressaltar que considerando a época em que estamos vivendo o professor necessitará se atualizar tecnologicamente, vide, por exemplo, o contexto da pandemia de Covid-19. Os professores que não tinham ou não têm habilidades com os processos tecnológicos enfrentaram uma série de obstáculos.

É importante dizer, para tranquilizar aqueles que ainda têm receio de utilizar as tecnologias em sala de aula, que o processo de formação tecnológica vai acontecendo aos progressivamente. O professor aprende e começa a utilizar uma tecnologia e com o tempo ele vai adquirindo segurança e essa tecnologia passa a ser natural em sua atividade docente assim como é a lousa, a caneta, o projetor etc. Mas é importante ter em mente que as TICs são dinâmicas e estão em constante evolução, assim, também é importante que o professor cultive este hábito de sempre estar atento para sua atualização e formação tecnológica. No contexto da educação musical inclusiva, muitas vezes as TICs representam a única maneira dos alunos de atenuarem suas dificuldades com a aprendizagem, desta forma se o professor busca interagir com estes alunos no âmbito tecnológico, os dois agentes (professor e alunos) estão juntos construindo um caminho que ajuda ambos.

Outra questão importante é que o manuseio das TICs é natural para as gerações mais novas. Desta maneira é importante que o professor aprenda a utilizar as TICs para se aproximar da linguagem de certa forma natural dos alunos. Vale ressaltar a importância de se buscar manter o equilíbrio entre as dimensões pedagógicas e tecnológicas, pois sempre é bom lembrar, como citado anteriormente no texto, que a aula é de música e que as tecnologias sempre representam um meio e não um fim. No processo de inclusão, as vivências musicais podem e devem ser usadas como ferramenta pedagógica.

Referências

- ANGELI, C.; VALANIDES, N.; CHRISTODOULOU, A. Theoretical Considerations of Technology Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). In: HERRING, M.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. **Handbook of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) for Educators**. 2. ed. New York: Routledge, 2016.
- AUMI. **AUMIAPP.COM**, 2016. Disponível em: <http://aumiapp.com/about.php>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- BRITO, T. D. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BURNS, A. M. **Using Technology With Elementary Music Approaches**. New York: Oxford, University Press, 2020.
- CERVELLINI,. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus, 2003.
- DAMMERS, R.; LOPRESTI, M. **Practical Music Education Technology**. New York: Oxford, Univesrity Press, 2020.
- DROGOMIRECKI, V. C. **Educação Musical Inclusiva: Um estudo dos dados do projeto Arte Inclusão do Centro de Educação Profissional em Artes Baliseu França (CEPABF)**. Goiânia. 2010, 82 f., Dissertação, (Mestrado em música). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2695/1/dissertacao%20viviane%20c%20drgomirecki.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- DUARTE, E. G.; TAVARES, T. F. **Perspectivas para educação musical dos surdos**. Anais do X Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas: [s.n.]. 2017. p. 154-160.

FERNANDES, C. Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pck) de Professores de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jcNkTj9wx5GScw956ZGD4Bh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FERREIRA, P. R. P. **A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva**. Brasília, 2011, 65 f. Monografia (Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) — Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1714/1/2011_PauloRobertoPereiraFerreira.pdf. Acesso em 24 mar.

FIGUEIREDO, F.; LÜRDES, V.; SANTOS, P. **A interação musical do adolescente com transtorno do espectro autista em**. Anais do Congresso Tecnologia, Música e Diversidade — TeMuDi. Recife: [s.n.]. 2018.

GOHN, D. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161-174, 2007. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/308/282>. Acesso em: 06 fev. 2021.

HIMONIDES, E.; OCKELFORD, A. Music Technology and Special Educational Needs: A Novel Interpretation. In: KING, A.; HIMONIDES, E. **Music, Technology and Education: Critical Perspectives**. London e New York: Taylor and Francis Group, 2016.

HIMONIDES, E.; OCKELFORD, A.; VOYAJOLU, A. Technology, SEN and EY. In: KING, A.; HIMONIDES, E. **The Routledge Companion to Music, Technology, and Education**. New York: Taylor and Francis Group, 2017.

HOFER, M.; HARRIS, J. Developing TPACK with Learning Activity Types: Practitioner's Guide to Technology Pedagogy and Content Knowledge (TPACK). In: **Rich Media Cases About Teacher Knowledge**. Wainesboro: AACE, 2015.

KOLB, L. Triple E Level 2: Enhanced Learning. 2019. Disponível em: <https://www.tripleeframework.com/enhancement.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LOURO, V. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São Paulo: Studio Dois, 2006.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological Pedagogical and Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, Columbia, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

ORTEGA, I. R. **Os Efeitos da Musicoterapia Através do Software Chromotmusic em Aspectos Sensoriais, Emocionais e Musicais de Crianças e Jovens Surdos: Ensaio Controlado Randomizado**. Porto Alegre, 2015, 112f. Dissertação (Mestrado em saúde da criança e do adolescente) — Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131200/000980092.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTOS, H. **Propostas Pedagógico-Musicais e Deficiência Visual: Recursos Tecnológicos a Partir da Abordagem TPACK**. Campinas, 2020, 224 f. Tese (Doutorado em música) — Universidade Federal de Campinas, Unicamp. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/defesas/1458/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTOS, H. D. **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação Musical: Um Estudo Sobre a Relação das Licenciaturas em Música com o Fenômeno Tecnológico**. Campinas, 2015, 188f. Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Disponível em: <https://1library.org/document/y9d7vgl-q-tecnologias-informacao-comunicacao-educacao-relacao-licenciaturas-fenomeno-tecnologico.html>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, apr. 1987. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SOUZA, J. **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

THOMSEN, A. O que é Arduino, para que serve e primeiros passos. 2014. Disponível em: <https://www.filipeflop.com/blog/o-que-e-arduino/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 24 mar. 2022.

UNICEF. **Declaração de Sundberg**. [s.l.]: [s.n.], 1981. Acesso em: 07 Fevereiro 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas**. [s.l.]: [s.n.], 2000.

Capítulo 6

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência e a educação especial: organização do atendimento educacional especializado nas escolas parceiras



Simone Gomes Ghedini
Rosimar Bortolini Poker
Claudia Regina Mosca Giroto

É fato que a política educacional brasileira se fundamenta na perspectiva inclusiva. Isso significa que todos os alunos, independentemente de suas diferentes condições orgânicas, socioeconômicas, comportamentais, linguísticas, ou quaisquer outras, têm o direito de frequentar os ambientes escolares regulares de ensino, junto com os pares da mesma faixa etária. E, para determinados grupos de alunos que comprovem condições de deficiência física, auditiva, visual ou intelectual, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e alunos com altas habilidades/superdotação, há ainda a prerrogativa de terem direito a um serviço de apoio educacional complementar ou suplementar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde que o governo brasileiro assumiu o paradigma da educação inclusiva, os sistemas educacionais passaram a se organizar para prepararem as escolas para oferecerem as melhores condições possíveis de aprendizagem para todos os alunos, incluindo-se aí o grupo acima citado, o Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Ajustes nos espaços físicos das escolas e no currículo, mesmo mudanças nas metodologias e estratégias pedagógicas passaram a ser implementadas com a intenção de se garantir um ensino de qualidade para esse público que, até então, era atendido exclusivamente e paralelamente pela educação especial.

O AEE constituiu-se em uma grande conquista para o PAEE em direção a garantia da melhoria das suas condições de ensino e de aprendizagem. De acordo com o que propõe as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica,

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008, p. 1).

Trata-se de um serviço da educação especial que dá suporte pedagógico aos alunos que possuem algum tipo de deficiência durante sua vida escolar. Oferece o apoio necessário no processo de escolarização garantindo e proporcionando condições adequadas de participação nas atividades propostas. Tem como meta eliminar as barreiras que possam dificultar ou mesmo impedir a acessibilidade curricular de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), são objetivos do AEE:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Verifica-se assim que no Brasil as normativas legais que respaldam a educação inclusiva são expressivas. De forma explícita apontam quais mudanças necessárias precisam ser realizadas no intuito de organizar a unidade escolar a partir desse novo paradigma. Entretanto, tem-se observado ao longo dessas últimas décadas, que esse processo de implementação da inclusão é extremamente complexo e, na maioria das vezes, materializa-se nas escolas de forma confusa e até mesmo caótica.

É notório o esforço dos sistemas educacionais para operacionalizar a implementação da inclusão por meio de capacitações, cursos ou criação de serviços especializados. Mas, infelizmente, a escola ainda carece de informações básicas sobre os alunos para poder viabilizar um planejamento eficaz, com a utilização adequada de serviços, materiais, metodologias e novas práticas pedagógicas capazes de atender as reais demandas desse novo público escolar.

O que justifica essa lacuna entre o modelo de escola inclusiva ideal proposto na legislação brasileira e a realidade vivenciada no cotidiano das escolas? É o que pretendeu tratar esse artigo, ao conhecer como as escolas e seus gestores e professores estão se organizando para atender os alunos PAEE. Buscou ainda analisar quais as informações que a escola dispõe sobre os alunos e como tais informações são utilizadas na identificação e no encaminhamento desses alunos para os serviços de AEE.

Vale lembrar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), toda criança com deficiência tem o direito a uma educação de qualidade e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta que todo aluno PAEE, a saber, alunos com deficiência, com altas habilidades/superdotação e alunos com transtorno do espectro autista, tem direito ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Acrescente-se

Para a inclusão ser, de fato, implementada no cotidiano das escolas, é imprescindível que os gestores e professores se munam de informações fidedignas sobre o aluno e seu contexto.

ainda que o aluno com autismo tem direito ao acompanhamento de um cuidador, se isso se fizer necessário, bem como os alunos com surdez, que usam a Libras, têm direito ao intérprete na sala de aula regular, a depender da série em que se encontra matriculado, em conformidade com as disposições do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Constata-se que, para que a consecução dos princípios da escola inclusiva em consonância com as normativas legais, é fundamental a organização de serviços especializados, o uso de materiais adequados às demandas dos alunos PAEE, bem como a contratação de recursos humanos com formação para atuação com esse público. Ou seja, para a inclusão ser, de fato, implementada no cotidiano das escolas, é imprescindível que os gestores e professores se munam de informações fidedignas sobre o aluno e seu contexto. São tais informações que poderão subsidiar as equipes da escola dando-lhes condições para organizar, por meio de um planejamento estratégico, as ações e serviços que atendam de forma adequada às reais demandas educacionais dos seus alunos.

As informações sobre o PAEE constituem elementos essenciais para que a equipe escolar possa conhecer as condições gerais do aluno, bem como sua situação familiar, sua história de vida, tratamentos já realizados, seu desenvolvimento neuropsicomotor, se faz ou não uso de medicamentos, o tipo de medicamento que utiliza ou já utilizou, suas condições físicas, motoras, intelectuais, comportamentais, o resultado de alguma avaliação já realizada desde o nascimento, dentre outros aspectos.

Permite, ainda, verificar a existência de intercorrências comportamentais ou na área da saúde, de forma geral, como cirurgias, quadros de crises convulsivas ou quaisquer outras informações importantes que podem ajudar a compor seu processo de avaliação para identificar e atender suas demandas individuais. Servirá também para verificar qual é a melhor sala de aula que o aluno deve frequentar, o perfil do professor mais adequado à sua situação, qual é o seu histórico escolar, se deve ser encaminhado para avaliação ou para atendimento na sala de recursos multifuncional, quais outros profissionais da área da saúde estão envolvidos e os encaminhamentos e atendimentos necessários, o tipo de orientação aos familiares e aos funcionários da escola e, principalmente, para nortear as práticas pedagógicas na sala de aula regular e no AEE, bem

como documentar o processo de escolarização desses alunos, principalmente no que concerne às suas potencialidades.

Na medida em que a escola tem acesso precário ou não tem acesso as informações e não prevê um protocolo de coleta de informações mínimas necessárias para se conhecer o aluno, irá ter dificuldade em realizar um adequado planejamento estratégico inclusivo. Sem a definição clara das condições e necessidades da sua demanda, as ações para atender o aluno ficam comprometidas, ou seja, essa situação dificulta a organização dos ajustes que se fazem necessários para garantir as melhores condições de acessibilidade física, curricular e atitudinal dos alunos dentro da escola.

Vale destacar que, os alunos considerados PAEE das nossas escolas públicas, comumente, além de apresentarem uma condição orgânica complexa, também apresentam, invariavelmente, problemas no âmbito social, familiar e econômico. Essa situação exige que a escola ofereça uma atenção pedagógica diferenciada e especializada baseada em dados concretos e informações advindas de diferentes profissionais de áreas da saúde, bem como da educação e até mesmo da assistência social, considerando a trajetória de cada aluno. Nessa direção é muito importante para a escola ter acesso a essas informações provenientes de relatórios e avaliações neurológicas, psicológicas, pedagógicas, psiquiátricas, fonoaudiológicas, fisioterapêuticas, entre outras.

Sem conhecimento sobre o diagnóstico, o tipo, o grau, o nível de comprometimento sensorial, comportamental, intelectual, físico ou motor que o aluno apresenta, fica muito difícil para a escola, isoladamente, com pouca ou nenhuma informação, conseguir planejar suas ações pedagógicas de forma a garantir uma educação de qualidade para o aluno. Mas, infelizmente, é o que geralmente a escola faz. Com pouco ou nenhum acesso a informações sobre o aluno, seus professores tentam oferecer o possível em termos de atendimentos, recursos humanos e recursos materiais. Procuram, na medida do possível, cumprir com o que a legislação prevê sem a certeza de que as melhores oportunidades de aprendizagem estão sendo ofertadas.

A qualidade das informações coletadas sobre o aluno pode fazer grande diferença no tipo e na forma de atendimento proposto pelo sistema educacional. Por exemplo, para se garantir a uma criança com autismo nível 3 o que prevê a lei, deve-se oferecer a ela a presença de um cuidador e, também, o

atendimento com um pedagogo especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no período inverso ao atendimento na sala regular. Para tanto, é imprescindível que existam documentos que permitam à escola providenciar tais serviços como relatórios, laudos e/ou avaliações de profissionais da área da saúde que apontem que esse aluno apresenta TEA e que sua condição exige tais apoios. A escola não poderia, sozinha, fazer essa identificação e esses encaminhamentos, pois não tem respaldo legal para isso. Além disso, nesse caso, poderia, ainda, haver necessidade do atendimento de outros profissionais da área da saúde que, de alguma forma, precisariam colaborar com as ações organizadas pela escola.

No caso de um aluno com surdez, como a escola vai saber qual é a melhor metodologia de ensino para ele se não há dados a respeito do tipo, grau de perda auditiva ou mesmo se a perda auditiva é congênita ou adquirida? Como decidir se a escola deve providenciar ou não o intérprete se não há informações se a criança é usuária de Libras, se é oralizada ou mesmo se é usuária de implante coclear? Ou então, como saber se uma criança que não consegue se concentrar, não tem atenção necessária e não compreende as atividades propostas apresenta algum comprometimento intelectual? Será que seu problema advém apenas da sua condição social e familiar? Mesmo sem um diagnóstico essa criança deve ser atendida pelo AEE? Como

Informações sobre o aluno desde o seu nascimento até o início da sua vida escolar são de extrema relevância, principalmente dos alunos PAEE.

atender às demandas desse aluno e como planejar um currículo adequado se não conheço as suas condições?

Informações sobre o aluno desde o seu nascimento até o início da sua vida escolar são de extrema relevância, principalmente dos alunos PAEE que ingressam pela primeira vez na escola, que são matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, aos seis anos de idade. É esperado que essa criança tenha frequentado a educação infantil e por isso mesmo tenha uma história escolar que precisa ser resgatada e documentada quando dá início ao ensino fundamental. Caso não tenha frequentado a educação infantil, deve trazer toda documentação pertinente à sua condição de aluno PAEE, ou seja, avaliações e relatórios diversos de profissionais que atenderam e avaliaram as condições individuais dessa criança.

Relatórios, avaliações, prescrições médicas, intercorrências da área da saúde, informações sobre a constituição familiar, sobre a condição socioeconômica, ou seja, todo dado sobre o aluno pode contribuir para a análise e condução das ações da escola. Seu contexto de vida e de saúde devem ser conhecidos e considerados pela escola, pois constituem elementos importantes que irão subsidiar o plano de trabalho do professor e o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Constata-se então que o trabalho colaborativo dentro e fora da escola, com a equipe interdisciplinar que atende o aluno PAEE, é condição *sine qua non* (indispensável, essencial) para a construção de uma escola baseada na inclusão. Diferentes informações provenientes de diferentes áreas de conhecimento precisam estar à disposição da escola e de seus agentes escolares. Nesse sentido, o prontuário escolar e os documentos ali contidos, passam a ter um valor especial quando tratamos de uma escola que busca atender com qualidade e equidade a todos, sem exceção. Só assim é possível propiciar a esses alunos que apresentam condições especiais, um ensino de qualidade.

De acordo com Poker *et al.* (2013), para a escola saber quais recursos materiais e humanos precisam ser solicitados, saber como irá organizar as salas de aula e o serviço de atendimento educacional especializado, ou mesmo, para o professor especializado poder montar sua planilha de atendimento e elaborar o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), documento que irá nortear a ação pedagógica individualizada desses alunos, é imprescindível se apoiar em dados confiáveis. Cabe, portanto, aos agentes da escola, providenciar estratégias

para a coleta desses dados junto às famílias desses alunos, bem como solicitar informações de outras escolas e de outros serviços ou atendimentos por eles já utilizados. Tais dados precisam constar de forma organizada nos prontuários de cada aluno, de maneira a registrar todo o percurso de avaliação e atendimentos realizados anteriormente. Dessa forma, será possível realizar uma avaliação mais ampla e aprofundada sobre o aluno conhecendo as suas reais condições e os apoios e suportes necessários para sua aprendizagem.

Vale destacar que tanto a impressão imediata que a escola e o professor têm do aluno, quando ele entra na escola, como o fato de apresentar dificuldade para aprender ou problema de comportamento, não é condição suficiente para encaminhá-lo para o AEE. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), apenas o aluno PAEE é que tem direito a esse serviço.

Isso se justifica porque esse grupo específico de alunos precisa de estratégias de ensino e de recursos diferenciados para desenvolver certas competências como, por exemplo, o uso do ábaco para ensinar cálculo para alunos com cegueira, o uso do caderno de madeira para determinados alunos com deficiência física conseguirem escrever, um projeto de química para uma criança com altas habilidades poder expandir seu grande interesse pela tabela periódica, ou mesmo, o uso de jogos pedagógicos para ampliar o tempo de atenção e concentração de alunos com deficiência intelectual.

O princípio da educação inclusiva não pode ser esquecido: tornar a escola um ambiente propício para a aprendizagem de todos com todos. Só conhecendo as demandas educacionais individuais dos alunos é que essa escola pode proporcionar o suporte necessário ao ensino oferecido às suas condições de aprendizagem. Ao desenvolver uma prática pedagógica que fomenta a sua participação e atende aos seus interesses, o aluno poderá acessar o currículo e progredir em seu processo de escolarização.

Seguindo esse raciocínio, o presente estudo buscou investigar e analisar quais dados comumente estão presentes nos prontuários escolares dos alunos considerados PAEE buscando conhecer de que forma tais informações são utilizadas pela escola para a organização de serviços e viabilização de uma prática pedagógica inclusiva.

Metodologia

O presente estudo foi realizado em parceria com duas escolas de ensino fundamental, de um município de médio porte do interior paulista. Ambas participaram, no período de 2018-2019 do projeto intitulado “Educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos”, promovido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) realizado por uma universidade pública estadual.

O projeto foi desenvolvido junto às escolas com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da formação dos graduandos em pedagogia, inserindo-os no contexto escolar, tanto no que diz respeito à organização e funcionamento das salas regulares de ensino, como do AEE. Para este trabalho as escolas foram designadas como Escola 1 e Escola 2.

O desenvolvimento do projeto contou com a participação dos bolsistas integrantes do Pibid, dos professores-orientadores da referida universidade, da equipe gestora das escolas parceiras, dos professores das SRM das escolas e dos professores das salas regulares de ensino.

As professoras-orientadoras, juntamente com as bolsistas, realizaram reuniões com toda a equipe das escolas parceiras para apresentação do projeto, seus objetivos, participação das bolsistas, desenvolvimento de pesquisas e coleta de dados. As reuniões com as escolas ocorreram periodicamente para atualizar a equipe gestora a respeito do andamento do projeto e para apresentação dos resultados parciais e finais dos trabalhos desenvolvidos e dos dados coletados.

O desenvolvimento das atividades pelos bolsistas incluiu a coleta de informações sobre a organização do atendimento educacional especializado das escolas e a caracterização dos alunos atendidos pelo AEE. As bolsistas do Pibid realizaram a coleta de dados semanalmente nas escolas parceiras, analisando os prontuários dos alunos, organizando uma planilha de dados e observando os alunos no AEE e na sala regular de ensino. Além disso, também participaram de reuniões quinzenais com as orientadoras do projeto visando o direcionamento para melhor organização da planilha de dados e a elaboração de estudos de casos dos alunos observados no AEE, permitindo melhor compreensão sobre esses alunos.

Antes do início da coleta de dados, foi solicitada às escolas parceiras, a listagem dos alunos matriculados no AEE. A partir das listas fornecidas, foi

realizada a análise documental dos prontuários escolares dos alunos identificados nas referidas listas. Para essa análise, foi construída uma planilha com os dados a serem coletados, visando um estudo detalhado das informações ali contidas. A planilha continha informações referentes aos dados pessoais do aluno, documentos pessoais enviados à escola, série e período escolar, horário e frequência no AEE, outros documentos da vida escolar, documentos referentes à saúde, documentos referentes aos atendimentos externos à escola, entre outros. Como complementação dos dados dos prontuários, as bolsistas coletaram informações diretamente com os professores das salas regulares de ensino e SRM, além de realizarem observações dos alunos no atendimento educacional especializado.

Para o mapeamento da demanda de alunos matriculados nas SRM para o AEE das duas escolas parceiras do Pibid, foi realizada análise minuciosa dos dados dos prontuários, verificando a existência de laudo médico desses alunos, baseado na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), quanto ao PAEE.

A partir dos dados coletados nos prontuários junto aos professores e nas observações foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: “Documentos pessoais”; “Vida escolar”; “Saúde”; “Atendimento externo à escola”; e “Laudo”.

Para melhor visualização e compreensão dos dados coletados nas escolas e de que forma eles podem contribuir para o atendimento dos alunos no AEE, foram elaborados quadros em conformidade com as categorias propostas.

Resultados e Discussão

A seguir são apresentados os dados relativos à coleta dos dados dos prontuários dos alunos do AEE. O levantamento do total de alunos matriculados nas SRM para o AEE das duas escolas parceiras resultou em um total de 50 alunos PAEE. Pela listagem oferecida pelas escolas foram identificados 15 alunos matriculados no AEE da escola 1 e 35 alunos matriculados no AEE da escola 2.

Quanto a categoria “Documentos pessoais” da planilha de dados, foram identificadas as seguintes documentações descritas na figura 1:

Figura 1 — Dados referentes aos documentos pessoais dos alunos matriculados no AEE das escolas parceiras do Pibid

| DOCUMENTOS PESSOAIS | ESCOLA 1 | ESCOLA 2 |
|--|-------------|-------------|
| RG do aluno | 15 (100,0%) | 35 (100,0%) |
| Documentos dos responsáveis | 13 (86,6%) | 29 (82,8%) |
| Comprovante de residência | 12 (80,0%) | 31 (88,5%) |
| Carteira de vacinação | 15 (100%) | 32 (91,4%) |
| Cartão SUS | 14 (93,3%) | 26 (74,2%) |
| Ficha de matrícula | 14 (93,3%) | 7 (20,0%) |
| Termo de consentimento livre e esclarecido | 14 (93,3%) | 15 (42,8%) |

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

Conforme os dados apresentados nas planilhas, os documentos encontrados com maior frequência foram RG do aluno/certidão de nascimento, documentos dos responsáveis, carteira de vacinação, comprovante de residência, cartão Sistema Único de Saúde (SUS), ficha de matrícula e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Já na categoria “Vida escolar”, os dados coletados nos prontuários indicaram que a maior parte dos alunos apresenta histórico escolar ou boletim, documentos referentes à transferência de outras unidades escolares, relatórios pedagógicos, solicitações de atendimento educacional especializado e convocações em geral, tais como convocação do conselho tutelar, de reuniões com a família, do Centro Multidisciplinar de Apoio Escolar Especializado (CEMAEE), entre outros.

Outro dado destacado na categoria “Vida escolar” dos alunos foi a presença do cuidador. Embora a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), em seu inciso XIII do

caput do art. 3º, preveja a presença do cuidador, designado como profissional de apoio escolar, conforme segue:

[...] profissional de apoio escolar: 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, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015).

Verificou-se neste estudo que, nas escolas parceiras, ocorre uma porcentagem extremamente baixa de cuidadores para o PAEE. Os dados referentes à categoria “Vida escolar” coletados nos prontuários dos alunos do AEE das escolas parceiras estão descritos na figura 2.

Figura 2 — Dados referentes à vida escolar dos alunos matriculados no AEE das escolas parceiras do Pibid

| VIDA ESCOLAR | ESCOLA 1 | ESCOLA 2 |
|-----------------------------------|-----------|------------|
| Histórico escolar | 4 (26,6%) | 11 (31,4%) |
| Transferência | 9 (60,0%) | 7 (20,0%) |
| Relatório pedagógico | 5 (33,3%) | 17 (48,5%) |
| Convocações | 4 (26,6%) | 7 (20,0%) |
| Controle de presença/ ausência | 2 (13,3%) | 7 (20,0%) |
| Relatórios | 7 (46,6%) | 14 (40,0%) |
| Presença de cuidador | 4 (26,6%) | 2 (5,7%) |

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

No que se refere à categoria “Saúde”, foram encontrados documentos principalmente relacionados à atestados médicos, autorizações para saúde bucal, relatórios e receituários médicos, além de relações de medicamentos utilizados pelos alunos. Nota-se que o achado mais relevante em relação à saúde dos alunos PAEE refere-se aos atestados que justificam as ausências dos alunos na escola. A figura 3 traz os valores totais e as porcentagens dos dados encontrados nesta categoria.

Figura 3 — Dados referentes à saúde dos alunos matriculados no AEE das escolas parceiras do Pibid

| SAÚDE | ESCOLA 1 | ESCOLA 2 |
|------------------------------|------------|------------|
| Atestado médico | 5 (33,3%) | 16 (45,7%) |
| Autorização para saúde bucal | 12 (80,0%) | 4 (11,4%) |
| Relatório médico | 2 (13,3%) | 2 (5,7%) |
| Receituário médico | 1 (6,6%) | 2 (5,7%) |
| Relação de medicamentos | 1 (6,6%) | 1 (2,8%) |

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

A figura 4 apresenta os dados da categoria “Atendimentos externos à escola” e traz informações dos atendimentos de apoio à saúde, ou seja, realizados por meio de terapias auxiliares, tais como fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia e psicopedagogia, além do atendimento no CMAEE e atendimentos médicos em geral.

Figura 4 — Dados referentes aos atendimentos externos à escola dos alunos matriculados no AEE das escolas parceiras do Pibid

| ATENDIMENTO EXTERNO À ESCOLA | ESCOLA 1 | ESCOLA 2 |
|------------------------------|-----------|-----------|
| CMAEE | 2 (13,3%) | 4 (11,4%) |
| Terapias auxiliares | 4 (26,6%) | 7 (20,0%) |
| Atendimentos médicos | 0 | 4 (11,4%) |

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

Os dados apresentados na figura 4 demonstram um número reduzido de alunos que frequentam as terapias auxiliares, tão importantes para o trabalho voltado às necessidades específicas dos alunos PAEE, demonstrando a fragilidade na colaboração entre os sistemas de saúde e educação, garantido pela Lei n. 13.146, em seu inciso IV do caput do art.15 “[...] oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência” e parágrafo 4º do art. 18 (BRASIL, 2015) que prevê que:

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar: I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar; II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida; III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação; IV - campanhas de vacinação; V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais; VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência; VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida; VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde; IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais; X - promoção de estratégias de capacitação

permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais; XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde (BRASIL, 2015).

O levantamento de dados realizado pelas bolsistas nos prontuários demonstrou também que muitos alunos são encaminhados pela escola para tais terapias, porém há uma fragilidade evidente na comunicação entre as escolas e as famílias, bem como entre as escolas e terapeutas, dificultando ainda mais a efetivação e continuidade dessas terapias. Com estes dados verificamos mais uma vez que as políticas que garantem o atendimento dos alunos do AEE, tanto na rede de ensino, quanto no sistema de saúde, não veem sendo amplamente cumpridas, resultando em prejuízo importante no desenvolvimento global das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A figura 5 sintetiza os dados referentes à presença do laudo médico dos alunos matriculados no AEE das escolas parceiras do Pibid.

Conforme mencionado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que o PAEE compreende os estudantes com deficiências, com TEA e altas habilidades/superdotação. Entretanto, o laudo não deve ser condicionante para o atendimento especializado na SRM e nem o professor deve se pautar apenas no laudo do aluno para suas práticas pedagógicas. A Nota Técnica n. 4 (BRASIL, 2014) orienta que

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014).

O parecer médico deve ser mais uma informação disponível para o professor, juntamente com os dados da avaliação pedagógica dos alunos. A Nota Técnica n. 4 ainda ressalta:

[...] o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de

AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário (BRASIL, 2014).

Machado e Martins (2019) ressaltam também a importância do AEE se desprender do poder médico, evitando assim, ficar refém de laudos demorados que pouco favorecem as práticas pedagógicas inclusivas.

Em relação ao levantamento de dados das escolas, do total de alunos do AEE da Escola 1, apenas 39,9% apresentam laudo e da Escola 2, essa porcentagem diminui para 31,2% (figura 6). Assim sendo, verificamos que, dos alunos matriculados de cada escola, há uma pequena porcentagem de alunos matriculados conforme o que preconiza a legislação. Em ambas as escolas 20% dos alunos matriculados frequentam o AEE, embora não tenham laudo que justifique tal matrícula.

Figura 5 — Dados referentes a presença de laudos dos alunos matriculados no AEE das escolas parceiras do Pibid

| LAUDO | ESCOLA 1 | ESCOLA 2 |
|---------------|-----------|-----------|
| Com laudo | 6 (39,9%) | 5 (31,2%) |
| Sem laudo | 3 (20,0%) | 7 (20,0%) |
| Outros laudos | 2 (13,3%) | 7 (20,0%) |

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

Destaca-se também na figura 5, a diversidade de outros laudos encontrados nos prontuários dos alunos, tais como transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares, transtorno do humor, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), epilepsia, hidrocefalia, encefalopatias, entre outros.

Outro ponto a ser considerado é que quatro alunos (26,6%) da Escola 1 e dez alunos (28,5%) da Escola 2 têm apenas Dificuldades de Aprendizagem (DA) e, assim mesmo, são matriculados no AEE, contrariando a Política Nacional da

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que não considera elegíveis para o AEE os alunos com DA ou problemas comportamentais.

Diante do exposto, observamos que, mesmo com legislação e documentos que amparam a educação especial e seu funcionamento dentro das escolas, ainda existe o descumprimento dessa legislação vigente, o que tem contribuído para conferir um caráter de reforço escolar ao AEE e para que o esse serviço amplie seus objetivos, atendendo alunos que não são público-alvo e deixando de direcionar o olhar especificamente para os alunos que necessitam desse auxílio e desse suporte, para que seu aprendizado se efetive.

Dentre os 39,9% de laudos presentes na Escola 1, identificaram-se três alunos com deficiência intelectual, dois com deficiência física e um com TEA. Quanto aos 31,2% de laudos da Escola 2, três alunos têm Deficiência Intelectual (DI), um aluno com deficiência física, um com deficiência auditiva e outros seis alunos com TEA. Destaca-se o número elevado de diagnósticos de alunos com TEA, o que corrobora com os dados do trabalho de Machado e Martins (2019) que apontam um aumento no número de suspeitas e diagnósticos de TEA. Os dados referentes às porcentagens de alunos PAEE das escolas participantes deste estudo estão apresentados na figura 6.

Figura 6 — Dados referentes aos tipos de laudos dos alunos matriculados no AEE das escolas parceiras do Pibid

| LAUDO | ESCOLA 1 | ESCOLA 2 |
|--------------------------------|-----------|------------|
| Deficiência intelectual | 3 (20,0%) | 3 (8,5%) |
| Deficiência física | 2 (13,3%) | 1 (2,8%) |
| Deficiência auditiva | 0 | 1 (2,8%) |
| Transtorno do espectro autista | 1 (6,6%) | 6 (17,1%) |
| Total | 6 (39,9%) | 11 (31,2%) |

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

De acordo com o exposto, verificamos que os dados coletados nos prontuários dos alunos do AEE das escolas parceiras, trazem informações relevantes para a organização do atendimento bem como o encaminhamento dos alunos para eles. Entretanto, evidenciaram também uma forma pouco sistematizada de organização destes dados, dificultando o funcionamento do AEE, a sistematização dos dados dos alunos matriculados, as terapias auxiliares realizadas, bem como aquelas que ainda necessitam de encaminhamentos.

Tais resultados destacam que a cultura da inclusão e o funcionamento do AEE ainda permanecem vinculados à ideia de diagnóstico médico e consequente rótulo dos seus alunos, sem considerar suas características individuais, potencialidades, dificuldades e particularidades no processo de aprendizagem. Para Sanches e Teodoro (2006) o grande desafio da escola está em que todos aprendam a conviver e trabalhar com as diferenças e especificidades de cada um. Isso promoverá uma mudança efetiva.

**A inclusão
não pode ser
concebida
ou praticada
de forma
irresponsável.**

Considerações Finais

Verifica-se assim que a inclusão não pode ser concebida ou praticada de forma irresponsável. A garantia de condições diferenciadas e adequadas de aprendizagem constitui pré-requisito para implementar esse modelo de educação. A identificação das demandas educacionais dos alunos torna-se imprescindível para se elaborar planos de ensino, identificar as barreiras físicas,

curriculares e atitudinais existentes na escola, produzir, adquirir e identificar materiais acessíveis, orientar professores das salas regulares e até mesmo identificar a melhor formação continuada necessária para a equipe da escola.

É premente a necessidade de a escola e seus profissionais se atentarem para os efeitos deletérios, tanto na organização escolar quanto em seus serviços, incluindo o AEE, além da compreensão equivocada do laudo como único indicador para a definição de práticas pedagógicas, que desconsideram os princípios da educação inclusiva e contribuem mais para a segregação do que para a inclusão, propriamente dita.

Dessa perspectiva, informações sobre as condições gerais do aluno e seu contexto escolar, familiar, social, cultural e econômico são fundamentais para se iniciar qualquer ação pedagógica para o atendimento dessas demandas educacionais, de forma a promover sua participação em todas as atividades promovidas pela escola e, conseqüentemente, seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Subsidiada por tal compreensão, cabe à escola se desvencilhar do olhar fragmentado centrado apenas no laudo ou diagnóstico para se aproximar de uma visão mais ampla sobre seu aluno, em geral, o que inclui o PAEE. Em igual medida, a construção da narrativa sobre cada aluno, na documentação da escola, compreendida para além da dimensão orgânica, e sob os determinantes sociais que engendram o contexto de vida desse aluno e de sua trajetória escolar, confere a tal documentação a possibilidade ímpar de favorecer a prática pedagógica reflexiva, em detrimento da utilização de informações superficiais na subjetivação do discurso médico no âmbito da escola e na propagação de rótulos sob os quais o aluno acaba por ser estigmatizado e tende a ser compreendido por todo seu percurso escolar.

Referências

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de out. 2009. Seção 1, p.17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 mar. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica n. 4** de 23 de janeiro de 2014. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146** de 06 de julho de 2015. 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#art3xiii>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MACHADO, G.; MARTINS, M. F. A. Atendimento Educacional Especializado - AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204/8054>. Acesso em: 24 mar. 2022.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M.. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Capítulo 7



A aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista: contribuições para a prática da psicopedagogia institucional

*Ingrid Merkle Moraes
Ligia Bagio Espitti*

Este texto apresenta uma breve discussão pautada em revisão bibliográfica a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas principais características, buscando apresentar possíveis ações para promover um eficaz processo de ensino-aprendizagem dos alunos com essa condição. Da mesma forma, buscamos contribuir com a construção do olhar psicopedagógico sobre o tema e lançar luz sobre sua atuação na instituição escolar. Temos, ainda, o intuito de verificar a importância da motivação e da afetividade para o aprendizado da criança autista, bem encontrar possíveis medidas para que os educadores e a escola possam tomar para alcançar este fim.

Com base no que tem sido apontado na literatura pertinente ao tema, a criança com TEA aprende melhor quando há um planejamento específico e adequado para ela, quanto esta encontra-se totalmente inserida e realiza as tarefas que os demais colegas realizam, com as devidas adaptações, respeitando assim as peculiaridades de cada indivíduo, o que permite a superação de suas dificuldades. É nesse contexto que a afetividade e a disposição do docente, em motivar esse aluno, podem auxiliar para que se alcance o desenvolvimento e a compreensão dos conteúdos, de modo a desmistificar a ideia de que a criança autista não é capaz de realizar as atividades propostas e aprender.

Assim, acredita-se que em todo o processo educacional deve estar presente a intencionalidade do professor em promover um ambiente onde o aluno com TEA se sinta seguro e possa ser motivado em sua aprendizagem. Destacamos também a importância do acompanhamento e intervenção

psicopedagógica no sentido de oferecer um suporte tanto aos alunos com TEA, quanto aos pais, responsáveis e professores.

Fundamentação teórica

Recentemente observa-se que o TEA tem sido muito abordado pela mídia. Assim, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que apresenta os direitos da pessoa com TEA, afirma no artigo primeiro, parágrafo um, que se considera pessoa com TEA, aquela “portadora de síndrome clínica” que se caracteriza na forma dos incisos: I — deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e interação social, que se manifesta por deficiência marcada pela comunicação verbal e não verbal utilizada para interação social, além da ausência de reciprocidade social e da falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; ou II — padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, que manifestam-se por comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou por sensoriais incomuns, além da excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos.

Dessa forma, percebe-se que esse transtorno tende a afetar a interação social, a comunicação e o comportamento geral da criança, gerando interesse por atividades restritas, estereotipadas e repetitivas (SEGEREN; FRANÇOZO, 2014). Além disso, verifica-se que a identificação dos possíveis sinais de autismo, ainda na primeira infância, estabelece um primeiro passo em direção à constatação do diagnóstico precoce, o que aumentaria a possibilidade de a criança beneficiar-se dos resultados da intervenção (ZANON *et al.*, 2014).

A Lei ainda ressalta no artigo terceiro, inciso IV, que a pessoa com TEA, entre outras coisas, tem direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como o parágrafo único especifica que em caso de comprovada necessidade, o autista que está incluído em classe comum do ensino regular terá direito a um acompanhante especializado, tal como o artigo sétimo que relata que, se o gestor escolar, ou autoridade competente, recusar-se a fazer a matrícula de alunos com TEA ou outras deficiências, este terá que pagar uma multa e em caso de reincidência, como afirma o parágrafo primeiro, podendo perder seu cargo (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, faz-se necessário prezar pela garantia de um ensino de qualidade para esse estudante. Para que isso ocorra, a escola inclusiva deve preparar-se para adaptar seu currículo e ambiente físico, de modo a permitir que todos os alunos possam ser contemplados, mesmo diante de suas necessidades, dispondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional, visando atingir a sociedade em sua totalidade. Nesse ambiente, a relação professor-aluno com deficiência deve inspirar a autoimagem desse aluno e a forma como os demais o veem, proporcionando benefícios para ele e para o grupo, baseados em um suporte que auxilie a todos para que alcancem o sucesso no processo educacional. Assim, para que a escola seja considerada inclusiva, esta precisa buscar o desenvolvimento das possibilidades e potencialidades de todos os seres humanos, em especial daqueles com deficiência (FARIAS *et al.*, 2008).

Acredita-se, no entanto, que o currículo ainda seja uma barreira educacional para o aluno autista, seja ela decorrente das limitações do TEA, e/ou do sistema educacional que dificulta seu acesso, e/ou ainda a existências de outros fatores diversos, entretanto pressupõe-se que adaptações curriculares, juntamente com práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, tendem a possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos nele preconizados (NEVES *et al.*, 2014).

Assim, para trabalhar de forma adequada, o professor necessita atualizar-se sempre, bem como manter contato visual com o aluno autista, de modo a estimular a comunicação, mediar brincadeiras entre os demais alunos, empregar uma linguagem simples e clara, tal como utilizar diferentes recursos como computadores, músicas e livros, atentando-se ao interesse da criança, visando facilitar a aprendizagem (BARBERINI, 2016).

O TEA necessita que o professor estude, prepare-se e se dedique, pois além das dificuldades que o autismo traz, encontra-se a condição humana do indivíduo, bem como seus atributos e natureza de aprendiz. Assim, como cita Cunha (2017), deve-se educar pelo exemplo e amor. Entende-se, neste sentido, que o afeto seria enxergar o potencial do aluno, acolher, acreditar, compreender, cuidar, adaptar a rotina e os conteúdos, respeitar as diferenças, entre outras ações que buscam auxiliar o processo de inclusão dele.

Com base nisso, compreende-se que há uma forte relação entre os conceitos de afetividade e motivação, já que ao conhecer tais conceitos e suas implicações práticas, o professor tende a fortalecer as relações de ensino e aprendizagem,

deixando a formação do indivíduo mais prazerosa e efetiva. Autores como Tabile e Jacometo (2017) têm constatado que é fundamental que o educador tome posse dos conceitos de motivação e afetividade para sua atuação profissional diante dos educandos, de forma a dinamizar o processo educativo. Contudo, a afetividade seria importar-se com os alunos, respeitá-los, acreditar no potencial de aprendizagem dos mesmos e motivá-los a acreditar em si mesmos e a ter consciência de tal potencial, tendo em vista que todos são importantes e, por meio das diferenças, podem contribuir muito para que seu processo de aprendizado aconteça.

Verifica-se que o trabalho realizado pelos profissionais da escola tem sido cada vez mais considerado essencial na identificação do TEA, pois como já se observou, muitos casos foram percebidos primeiramente pelos profissionais da educação (CUNHA, 2017). Assim, nesse ambiente é necessário utilizar o afeto e os estímulos próprios do aluno, visando levá-lo ao aprendizado, já que, no contexto educacional, é importante valorizar o protagonismo do aluno, uma vez que o caminho rumo à aprendizagem será trilhado por ele, enquanto sujeito do conhecimento. Desse modo, a observação por parte dos educadores é de grande relevância para a identificação dos sinais de provável comprometimento, assim como as possíveis intervenções que sejam necessárias, pois este é o primeiro passo para que haja uma educação com resultados eficientes no acompanhamento de alunos com TEA (CUNHA, 2017).

Verifica-se que o trabalho realizado pela escola tem sido cada vez mais considerado essencial na identificação do TEA, pois como já se observou, muitos casos foram percebidos primeiramente pelos profissionais da educação.

Os estudos que avaliam a aprendizagem do aluno com TEA precisam ter por foco, não somente a ocorrência de determinados comportamentos, mas do mesmo modo, na sua frequência e intensidade. Assim, é possível que se mostre que as diferenças nos comportamentos sociais são qualitativas e que mesmo apesar de haver baixa frequência não significa que seja ausente. Dessa forma, pesquisas com essa abordagem serão capazes de colaborar para a dissolução de mitos em volta da educabilidade de crianças com TEA, ao propiciar evidências de que é possível investir na aprendizagem desses alunos, o que, sobretudo, é um direito inerente a eles (CAMARGO; BOSA, 2009).

Portanto, este texto parte de uma análise bibliográfica e visa observar como a motivação e a afetividade podem auxiliar no aprendizado da criança com TEA, bem como quais medidas, os educadores e a escola, podem tomar para alcançar este fim. Para isso, a revisão bibliográfica aqui empreendida relata sobre o que é o autismo, quais dificuldades a criança com TEA apresenta e, também, possíveis ações para promoção de um eficaz processo de ensino-aprendizagem. Visa, portanto, contribuir com a construção do olhar psicopedagógico sobre o tema e lançar luz sobre sua atuação na instituição escolar.

Elaboração do currículo

A primeira questão, que deve ser levada em conta, para a elaboração do currículo escolar para o aluno com TEA, é a avaliação, com o intuito de perceber quais habilidades precisam ser conquistadas, dessa forma, esse aluno precisa ser acompanhado e deve ser levado a desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas (CUNHA, 2017).

Assim, as organizações de currículos específicos para os casos de autismo típico consideram-se necessárias as adaptações, de modo que, toda a construção do currículo produza-se em função das especificidades do aluno (NEVES *et al.*, 2014).

Além do mais, considera-se que ao analisar o perfil pessoal e comportamental da criança com autismo, será possível, aos professores e monitores, observar a evolução que essa apresenta ou adquire em cada aula, o que auxilia para que os comportamentos funcionais sejam potencializados mediante atividades, e alternativas sejam criadas diante de comportamentos não funcionais (NASCIMENTO *et al.*, 2015)

Pensando nisso, convém ressaltar a importância de uma intervenção, desenvolvida o quanto antes e desempenhada nos contextos naturais da criança e da sua família, visando melhorar o envolvimento e participação da mesma, fomentando oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das suas competências comunicativas e sociais (REIS *et al.*, 2016).

Diagnóstico

Observando os cuidados prestados aos indivíduos com alguma dificuldade em seu comportamento motor, como é o caso da criança com TEA, entende-se que é extremamente necessário um diagnóstico preciso, que deverá ser feito mediante avaliações complexas e multidisciplinares de habilidades e carências do desenvolvimento. Dessa forma, demanda-se um objeto de estudo específico para os profissionais desenvolvimentistas, bem como pais, professores e familiares, de modo que as intervenções clínicas e pedagógicas, tal como as interações familiares ocorram de modo eficaz (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015).

Desde cedo, verifica-se que crianças com TEA podem manifestar uma demora no desenvolvimento da fala e dos movimentos, o que comumente resulta em desmotivação e incômodo mediante as tarefas escolares, tais situações são ocasionadas pelo sentimento de incapacidade, o que também levam à frustração, tanto da criança, quanto dos seus pais e até professores. A desordem no aprendizado atinge a capacidade do cérebro de receber e processar informações, podendo levar ao comprometimento do aprender. Assim, deve-se destacar que não se pode confundir dificuldade de aprendizagem com falta de vontade de realizar as tarefas, o que é bem comum de ocorrer nessa etapa (TABILE; JACOMETO, 2017).

Papel da equipe técnico pedagógica da escola

Quando se acredita no indivíduo, em seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, este pode estar sendo devidamente incluído, e por meio dessa atitude, inicia-se o processo de promoção da autonomia dele. Dessa forma, a inclusão escolar começa pelo professor. Porém, o que se percebe muitas vezes, especialmente no caso brasileiro é que, com a

necessidade da educação inclusiva, criam-se leis que. Entretanto, nem sempre ocorre a devida preparação dos profissionais que trabalham na escola (CUNHA, 2017).

Percebe-se que a maioria dos professores estão se empenhando para aperfeiçoar seus conhecimentos, observando novas práticas pedagógicas e transformando as já existentes, com o intuito de favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, bem como propondo a esses que realizem as mesmas atividades que os demais alunos da turma, visando à inclusão escolar (BARBERINI, 2016). Com isso, na maior parte das vezes, observa-se que quem acaba identificando primeiro as Dificuldades de Aprendizagem (DA) dos alunos é o professor (TABILE; JACOMETO, 2017; POTTKER; LEONARDO, 2014).

Nesse sentido, acredita-se que o psicopedagogo pode colaborar muito com os demais profissionais que trabalham na equipe técnico-pedagógica da escola, pois este possui uma visão mais aprofundada acerca das dificuldades de aprendizagem, podendo auxiliar o professor na elaboração e adaptação do currículo, bem como a verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e realizar o encaminhamento adequado, caso seja necessário. Dessa forma, é o professor, tal como orientador, coordenador pedagógico e diretor, quem encaminha tais crianças aos profissionais especializados como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras, entre outros. Observa-se ainda, que o psicopedagogo tem

Especialmente no caso brasileiro é que, com a necessidade da educação inclusiva, criam-se leis que. Entretanto, nem sempre ocorre a devida preparação dos profissionais que trabalham na escola.

sido procurado, com frequência, para atender as crianças com DA e outros transtornos (POTTKER; LEONARDO, 2014).

Ao verificar que o diagnóstico do TEA compreende o comprometimento do neurodesenvolvimento do indivíduo, deve-se pontuar que o transtorno acarretará déficits no funcionamento do cérebro da criança, que, ao estar em desenvolvimento, poderá gerar atrasos na fala, na aprendizagem e na aquisição de gestos motores (SOARES; CAVALCANTE NETO, 2015).

Assim, compreende-se que as instituições educativas têm função central na promoção e na condução de práticas que favoreçam a efetivação da inclusão na sociedade, de modo que, para que essas práticas se concretizem, será necessário que se observem os padrões de acessibilidade e de usabilidade em relação aos produtos e aos serviços oferecidos às escolas brasileiras, para que se configurem como uma possibilidade para os estudantes com e sem deficiência (SANTAROSA; CONFORTO, 2015).

Metodologia

Para a concretização deste texto, foi realizada uma revisão bibliográfica bastante significativa, com a qual buscou-se encontrar referências nas bases de dados Scielo, Legislação Brasileira, Google Acadêmico e livros. Obteve-se um total de 135 artigos somando os temas: autismo, educação, psicopedagogia, motivação do aluno e aprendizagem. Estes artigos foram analisados e os resultados mais expressivamente pertinentes ao tema estão contemplados na discussão aqui proposta.

Resultados

A partir dos referenciais bibliográficos analisados, observou-se o quanto a motivação e a afetividade interferem no aprendizado das crianças, sejam elas Público-alvo da Educação Especial (PAEE), ou não, bem como no trabalho do professor, que por meio de diversas ações, busca proporcionar ao aluno um ambiente seguro que o motive a alcançar um aprendizado significativo.

Verificou-se que o TEA se manifesta nos primeiros anos de vida e provém de causas ainda desconhecidas, porém observa-se que há grande contribuição de

fatores genéticos. Por ser uma síndrome complexa, pode haver diagnósticos médicos envolvendo quadros comportamentais diferentes, já que os sintomas também apresentam algumas incertezas, que muitas vezes, dificultam um diagnóstico precoce. Por necessitar de estudos e indagações, ainda permanece desconhecido de grande parte das pessoas, pois além de não haver um padrão fixo para sua manifestação, os sintomas variam muito de pessoa para pessoa (CUNHA, 2017).

No entanto, observa-se que mesmo com as garantias expressas em leis, documentos e diretrizes, a participação de alunos com TEA nas escolas ainda é problemática e situa-se distante dos propósitos inclusivos. Os educandos possuem acesso aos serviços educacionais, porém a sua permanência no sistema de ensino ainda é instável, como evidenciou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é pouco vasto, tal como sua progressão para níveis e etapas superiores ainda é distinta da apresentada pelos demais educandos (LIMA; LAPLANE, 2016).

Ao pensar nos obstáculos com os quais os alunos do PAEE podem deparar-se, ao ingressarem em uma escola regular, é necessário atentar-se aos indivíduos que manifestam dificuldades para interagir socialmente, bem como para comunicar-se e, além disso, apresentam também comportamentos inadequados, características dos indivíduos com TEA (TOGASHI; WALTER, 2016). Desse modo, o grande foco educacional deve encontrar-se no processo de aprendizagem e não nos resultados, já que, nem sempre, estes irão aparecer rapidamente ou da forma como maioria dos professores esperam (CUNHA, 2017). Observou-se que, além de trazer o dia a dia do aluno para a sala de aula, é preciso trabalhar com situações em que o aluno possa raciocinar, avaliar e refletir (BARBERINI, 2016).

Assim, constata-se que o aluno com TEA não é incapaz de aprender, porém tem um modo próprio de responder aos estímulos, o que resulta em um comportamento diferenciado, podendo tornar-se responsável por grandes angústias, bem como por grandes descobertas, o que dependerá do auxílio que irá receber (CUNHA, 2017).

Compreende-se que a formação continuada pode contribuir para a garantia do aprimoramento profissional no ambiente educativo, bem como, estar aliada ao desejo do educador em querer desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, já que a capacitação, objetiva gerar novos conhecimentos, tal como atualizações de conceitos e sugestões de práticas cotidianas no contexto educacional. Contudo, se o professor não estiver interessado em renovar, criar e reinventar suas técnicas,

os cursos de atualização oferecidos não resolveriam (TOGASHI; WALTER, 2016).

Percebe-se na literatura discrepâncias entre a aprendizagem da leitura de alunos com TEA e a dos que apresentam desenvolvimento típico. Além das dificuldades de decodificação apresentadas por autistas não verbais, são pre-ocupantes as habilidades de compreensão leitora nestes indivíduos, incluindo aqueles com inteligência normal. Dessa forma, observa-se ainda algumas teorias que objetivam explicar as dificuldades de leitura desses alunos. São elas: os prejuízos da linguagem; a forma de processar informações; os déficits nas funções executivas; e a falta de habilidade em compreender a perspectiva alheia (NUNES; WALTER, 2016).

Verifica-se que a aprendizagem se assemelha a uma construção pessoal, que provém de um processo experimental, intrínseco ao indivíduo, que se manifesta por meio de uma modificação de comportamento. Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem seria um fenômeno muito complexo, que engloba aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais (TABILE; JACOMETO, 2017).

Acredita-se que, nos casos de TEA, o reforço positivo pretende incentivar a pessoa a trocar um comportamento que a prejudica por um comportamento adequado, mediante ações que recompensem o seu esforço em aprender, porém, sem tornar-se algo mecânico ou levá-la à frustração. Técnicas de reeducação do comportamento utilizam reforçadores positivos, que de forma geral, são objetos, alimentos,

O aluno com TEA não é incapaz de aprender, porém tem um modo próprio de responder aos estímulos.

brinquedos ou coisas que o indivíduo com TEA gosta de fazer. Dessa forma, esse desiste de algo que não é tão bom, trocando-o por algo que para ele é melhor. Ou, até mesmo, ganha em troca de algum progresso ou esforço uma recompensa ou elogio. Todavia, o professor necessita estar sensível as possibilidades de cada reforço, e ao mesmo tempo precisa conhecer bem o seu aluno (CUNHA, 2017).

Portanto, é importante que na escola sejam trabalhadas questões de interação em grupo e socialização, as quais são de suma importância para uma criança com TEA, pois assim, aprenderá a conviver com outras pessoas, que não são sua família (BARBERINI, 2016).

Além disso, entende-se que é importante que cada avanço seja reforçado, utilizando elogios e sorrisos, e que os retrocessos, apesar de normais em qualquer aprendizado, devem ser minimizados, de modo a manter-se o foco na habilidade a ser adquirida. Dessa forma, é necessário que se fale pouco, apenas quando necessário, em baixo tom, e com entonação clara que não transmita dúvida (CUNHA, 2017). Assim, deve-se transmitir ao aluno com TEA, desde o contato inicial, a segurança de que conquistará um novo ambiente e que será bem recebido, pois neste local haverá estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. Embora este aluno necessite de cuidados por toda a vida, o derrotismo é o maior obstáculo para a aprendizagem, por isso é preciso que a concepção da educação se centre no ser humano e não nas dificuldades (CUNHA, 2017).

Verifica-se a necessidade de planejamento do professor para organizar-se, pois essa preparação engloba os objetivos da aula, os conteúdos a serem trabalhados, a metodologia e os materiais que serão utilizados pelo docente para trabalhar com seus alunos tal matéria (BARBERINI, 2016).

É importante que o docente tenha a percepção de que cada aluno aprende de forma diferente e que nem todos possuem as mesmas habilidades (CUNHA, 2017). Compreende-se que um educador precisa ter habilidades e conhecimentos teóricos para notar e realizar intervenção em situações que apresentem conflitos e crises emocionais, tal como necessita conscientizar-se acerca do poder do contágio emocional entre as crianças, para poder intervir nessas situações, de forma significativa e benéfica para o grupo. Assim, deve-se elaborar estratégias que estabeleçam, nos ambientes educacionais, um clima de segurança, confiança e respeito à individualidade (TABILE; JACOMETO, 2017).

O relacionamento com o aluno autista deve ser mediado pelo caráter afetivo, tal como promovido de expressões claras e objetivas. Assim, os educadores precisam ter o olhar voltado sempre para ele, chamá-lo pelo nome, identificar-se, apontar, falar os nomes dos objetos, dos sentimentos, expressar verbalmente e distinguir desejos, vontades e necessidades. Desta forma, é necessário, para que haja o funcionamento social da linguagem, que o significado seja compreendido antes do uso, mediante a codificação simbólica de experiências. Verifica-se que a postura do educador é de grande importância para canalizar a concentração do aluno nas tarefas que construirão habilidades, deste modo, falar de maneira suave, sem pressa e clara possibilita o aprendizado natural e desvenda os caminhos da comunicação com o mundo exterior (CUNHA, 2017).

Além disso, os educadores devem incentivar o aluno com TEA a realizar as mesmas atividades que a turma e não somente propor atividades diferenciadas para ele, pois deve haver entre os alunos trocas de informações (BARBERINI, 2016). Entretanto até o aluno com TEA não adquira a autonomia necessária, seria adequado que permanecesse sob o auxílio de um profissional capacitado, ou um psicopedagogo, de modo que este auxilie o professor em sala de aula, já que se deve buscar a qualidade em tudo o que for construído no ambiente educacional (CUNHA, 2017).

É necessário compreender e avaliar de forma precisa os aspectos motivacionais, pois assim, será possível criar estratégias e formas, com o intuito de incentivar e explorar a motivação em ambientes educativos, já que se acredita que diversos problemas educacionais poderiam ser reduzidos se houvesse uma atenção especial para este aspecto (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

Dessa forma, compreende-se que o aprendizado ocorre melhor quando o afeto está envolvido, pois a carga afetiva é necessária para que ocorra a superação das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o afeto é o caminho para alcançar espaços de aprendizagem que os conteúdos acadêmicos ou terapêuticos, trabalhados friamente, não atingiriam. A ideia para toda a educação, independentemente de deficiências ou de dificuldades, seria canalizar as emoções do aluno para suas experiências de aprendizagem. Desse modo, ao atentar-se para o interesse do educando e os seus desejos em uma prática pedagógica, haverá comunicação com seu afeto (CUNHA, 2017).

A motivação educacional tem sido considerada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho, pois um educando motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, de modo a empenhar-se para realizar tarefas desafiadoras, despender esforços, utilizar estratégias apropriadas e buscar desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio, manifestando entusiasmo na realização das tarefas e brio de forma relativa aos seus desempenhos e resultados (LOURENÇO; PAIVA, 2010).

Destaca-se que os aspectos afetivos que podem auxiliar na motivação escolar relacionam-se ao estímulo da curiosidade, a vontade de aprender, o incentivo e valorização das conquistas infantis. Observa-se ainda que, além de outros, estes comportamentos apresentam um suporte positivo e tendem a favorecer a motivação escolar intrínseca das crianças (GUIDETTI; MARTINELLI, 2017).

Muitas pessoas, por diversos motivos, sejam eles biológicos, psíquicos ou emocionais, passam a ter bloqueios que interferem na vida emocional e social delas, o que pode prejudicar a construção dos canais de aprendizagem. No entanto, quando se estimulam as dimensões afetivas, os sonhos e desejos florescem e descortinam os processos que tornam o saber acessível. Quanto mais propensos a esses processos, mais motivados estarão para aprender e construir interações, com as coisas se encontram em volta, independente das dificuldades. Assim, compreende-se que nada incentiva mais a criança do que as relações na família e na escola, mediadas pelo amor (CUNHA, 2017).

Desse modo, constata-se que a relação professor-aluno é essencial para a formação integral das crianças, pois por meio da relação com os docentes, estas adquirem conhecimentos para toda a vida, bem como desenvolvem suas capacidades psicossociais (BARBOSA *et al.*, 2011).

Verificou-se que o mundo exterior é estimulador para o aprendiz, já que por meio das relações, que ocorrem na infância, o indivíduo aprende os nomes dos objetos e usa-os de modo funcional ou para simbolizar brincadeiras, transforma a informação em conhecimento. Porém no TEA, a interação social é prejudicada e esses conhecimentos não são descobertos, pois os objetos passam a ter funções somente sensoriais e com escassa contribuição cognitiva. Assim, apresentam-se dificuldades para simbolizar e nomear, bem como prejuízos na linguagem (CUNHA, 2017).

É necessário capacitar os educadores para que possam promover uma educação integral e inclusiva do educando com TEA, de modo que verifiquem os que não acompanham o ritmo dos colegas e reconheçam onde estão as falhas, para que possam realizar uma reeducação, quando necessário, tal como o encaminhamento ao profissional competente, quando esgotarem-se seus recursos (OLIVEIRA, 2015). Observou-se, portanto, que o amor deve estar presente em todo processo educacional, pois nada é construído, com qualidade, na educação sem o amor (CUNHA, 2017).

Considerações finais

Ao longo da análise empreendida neste texto, percebeu-se que o professor tem grande papel quando se pensa na afetividade e na motivação do aluno, já que estes fatores influenciam diretamente na aprendizagem.

Acredita-se que a criança com TEA aprende melhor quando há um planejamento realizado para ela, em que ela faça parte da turma e realize as tarefas que os demais alunos realizam, porém, com algumas adaptações que a auxiliem na superação de suas dificuldades e neste ponto, a afetividade e as crenças motivacionais dessa criança podem auxiliar para o desenvolvimento e a compreensão de todo o conteúdo, de modo a desmistificar a ideia de que ela não é capaz de realizar as atividades propostas e aprender determinado conteúdo. Nesse sentido, acredita-se que em todo o processo educacional deve estar presente a afetividade e a motivação, o que impulsiona o aluno a continuar tentando quando aparecerem dificuldades. Observou-se, também, que é importante partir das áreas nas quais este aluno possui maior facilidade, de forma que os outros aprendizados se agreguem a este.

Portanto, cada um tem uma forma diferente de aprender e deve-se observar qual a melhor maneira destes alunos familiarizarem-se com o conteúdo. Desse modo, o educador deve pensar em mais de uma forma de ensinar, bem como estar preparado para adaptar o currículo, caso necessário.

Este trabalho restringe-se por ser somente bibliográfico e sugere-se, como ponto para ser aprimorado, uma pesquisa mais detalhada sobre a importância da motivação para o aprendizado das crianças, especialmente das que são PAAE.

Referências

BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v16n1/06.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4HpW6zSN-4vBhXZdM9PccJqL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Constituição Federal. 2012. **Lei nº 12.764/2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLs-q3KKSGR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

FARIAS I. M.; MARANHÃO R. V. A.; CUNHA A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yP3fxxtVtksKbz8VHyXfCtM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. Percepções infantis: relações entre motivação escolar e suporte familiar. **Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 22, n. 3,

p. 515-525, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/q5R73wxFJpSh-d3pb4k6Ytry/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

NASCIMENTO, O. S.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A.; NOBRE, J. P. S.; FREITAS JÚNIOR, A. D.; SILVA, S. S. C. Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CSGkCxtzFCHBMjMsnjvz3FK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

NEVES, A. J.; ANTONELLI, C. S.; SILVA, M. G. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Jd3FJrf-nHs4dDrLqLRSqJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQsqb-VWgYsNSc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2015.

POTTKER, C. A.; LEONARDO, N. S. T. Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 219-227, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CBGBLHVb9WDXmy83HghDhpB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

REIS, H. I. S.; PEREIRA, A. P. S.; ALMEIDA, L. S. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 325-336, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3xpxVppcrgDynBCM4TVDptQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MpWK8zLxmH36V65dv9ZWTZz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SEGEREN, L.; FRANÇOZO, M. F. C. As vivências de mães de jovens autistas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 39-46, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/gwxcssystemPLNgcMXsc7cf6cb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 21-31, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a04.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J. L. Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 445-458, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/8Xtc9zVHzqftP3Gcx6GmpNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 34, n.103, p. 75-86, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/08.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvrzcn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPN-mTywqF5F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.



Capítulo 8

Inclusão de alunos surdos: o desafio para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto da escola regular

Thayná Ferreira da Silva
Jusiara Bispo do Nascimento
Giza Guimarães Pereira Sales

Este texto nos move a discutir questões referentes à prática da inclusão social da criança surda em escolas regulares públicas e particulares, na medida em que se observa que a inclusão muitas vezes se transforma em exclusão. Tal situação está relacionada ao fato de que, geralmente, os profissionais da educação não possuem formação especializada, a escola não possui estrutura e recursos necessários para atender as crianças com Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e governos e sociedade não estão preparados para lidar com tais demandas.

A inclusão de surdos nas várias instâncias sociais tem se tornado cada vez mais desafiadora. Apesar dos avanços, ainda são encontradas inúmeras dificuldades que influenciam diretamente a maneira de viver dessas pessoas. Não é diferente quando nos referimos a crianças surdas que precisam ter acesso à educação. Geralmente observam-se dificuldades organizacionais, que envolvem o processo de matrícula e dificuldades pedagógicas que dificultam a continuação desse aluno na escola. Portanto, tais dificuldades precisam ser superadas a fim de promover a inclusão dessas crianças na escola regular.

Dentre os objetivos deste texto, nos propomos a discutir de que maneira é possível a inserção da criança surda na escola regular, de forma a oferecer-lhe maiores oportunidades de se desenvolver e crescer como uma pessoa que faz parte integralmente da sociedade em que está inserida, não permanecendo à margem dela.

O processo de inclusão da criança no contexto escolar oferece a essa criança a possibilidade de desenvolver sua parte social e crescer como todo aluno dentro de uma escola com o direito de receber educação de qualidade, encontrando uma escola que atenda às suas necessidades e conceda a ela a preparação para um

aprendizado completo. Quando a inclusão não acontece, percebemos que ocorre um distanciamento desse aluno surdo das escolas, terminando pela sua exclusão.

Dessa forma, para melhor compreendermos como a inclusão vem sendo praticada no contexto escolar, realizamos uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, em quatro escolas, cuja análise busca compreender como funciona a inclusão educacional de alunos surdos.

Após a análise das respostas obtidas, destacamos alguns dos possíveis motivos referentes aos processos de inclusão dos alunos surdos nas escolas analisadas, que revelaram, de forma não intencional, haver uma certa exclusão desses alunos. Destacamos, ainda, algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos durante sua inserção no ambiente escolar, possivelmente, decorrentes da falta de capacitação adequada dos profissionais que atuam nas salas de aulas. Discutimos aqui algumas possíveis discrepâncias existentes entre escolas públicas e particulares na prática da inclusão. Por fim, buscamos compreender a questão da inclusão e seus desafios, assim como trazer sugestões para minimizarmos o problema.

A percepção de professores sobre inclusão

Para melhor compreendermos a temática abordada, foi realizada uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, com entrevistas feitas com professores em duas escolas, localizadas em diferentes estados brasileiros. A pesquisa procurou entender como a inclusão é vista pelos professores no contexto das escolas públicas e particulares. Buscou-se evidenciar se existe inclusão nessas escolas, como a inclusão é praticada, como as escolas se preparam para incluir os alunos PAEE e quais as principais dificuldades que enfrentam.

A pesquisa ocorreu em uma escola pública e uma particular, por meio de entrevistas que foram realizadas por videochamada e escritas, buscando atender à disponibilidade dos professores entrevistados. Participaram das entrevistas três professores de cada escola, que responderam um questionário com sete perguntas, cujo enfoque consistiu em entender como eles enxergavam a questão da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares e como a escola se envolvia para que a inclusão ocorresse de forma efetiva. Depois de realizado esse processo da pesquisa, foi feita a transcrição dos áudios e a junção das entrevistas, para análise e comparação das respostas obtidas. Tais dados serão apresentados mais adiante neste texto.

Participaram das entrevistas três professores e três professoras, que tiveram as falas selecionadas e organizadas para análise. Os professores entrevistados tinham entre três e vinte anos de magistério. A escola privada pertence ao município de Manaus/AM a escola pública pertence ao município de Nova Iguaçu/RJ.

Inclusão — aspectos teóricos e práticos

A inclusão social, de forma geral, tem se tornado pauta de uma crescente discussão em várias partes do mundo, especialmente, nas últimas décadas. O assunto vem sendo abordado de várias maneiras, seja por meio da aprovação de leis e documentos normativos, de cursos e palestras que procuram informar e conscientizar sobre o movimento da inclusão de pessoas que são PAEE, seja por campanhas institucionais governamentais ou não e, especialmente no contexto educacional, quando se busca oferecer à pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) o mesmo direito de aprender e frequentar a escola que as demais crianças.

Referentemente às pessoas surdas, há uma gama de material como livros, artigos científicos e matérias informativas que nos levam a pensar e discutir sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade, assim como esclarecem sobre a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como ela funciona e como os surdos e ouvintes se apropriam dela para interagirem entre si.

A Libras é reconhecida como a segunda língua oficial do país desde 2002, com base na Lei nº 10.436, no entanto, permanece praticamente restrita à comunidade surda e seus familiares ou àqueles que eventualmente buscam conhecer mais a língua por alguma necessidade específica.

Embora seja relativamente comum a discussão a respeito da importância da inclusão de surdos no meio social, principalmente no ambiente escolar, ela não acontece de maneira eficaz. Para que haja uma inclusão efetiva é necessário haver uma mobilização das várias instâncias da sociedade, de forma a promover algumas mudanças, não só no campo teórico (concepção e compreensão a respeito da inclusão), mas também no campo prático (adoção de medidas efetivas).

Segundos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem cerca de 10 milhões de surdos no Brasil, o que equivale a 5% da população, pessoas que permanecem encontrando dificuldades em seu dia a dia. O cidadão surdo, geralmente, não consegue resolver suas questões básicas da mesma

forma que um cidadão que não precisa de um atendimento especial. Em toda a sua trajetória o surdo vem sofrendo com privação da garantia de seus direitos e necessidades. É primordial que numa sociedade democrática e inclusiva, o sujeito deva ser respeitado e visto como alguém capaz de exercer os seus deveres plenamente.

Aos poucos, o surdo tem conseguido conquistar o seu espaço, mas ainda é considerado como alguém limitado e incapaz. A inclusão tem como objetivo mudar essa concepção, mas ainda assim, existem muitos preconceitos e concepções equivocadas a respeito dos seus limites e possibilidades.

A ideia de inclusão, muitas vezes tem sido abordada de uma maneira teórica ou superficial. As pessoas comuns da sociedade nem sempre compreendem o que significa a inclusão social ou não sabem como ela deve funcionar. Segundo Mattos (2012, p.222), “inclusão é a garantia de participação de todos na sociedade, fazendo-se incluso e compreendido em um ambiente social”.

Existe um equívoco na conscientização das pessoas, que as levam a acreditar que a inclusão de surdos no país está avançando de maneira satisfatória, mas o cenário está longe de ser o ideal. Para uma pessoa surda conseguir se comunicar em qualquer lugar, ela terá que enfrentar alguns desafios durante esse processo. Mesmo a Libras, considerada como a segunda língua oficial do país, para muitas pessoas, ela ainda é desconhecida. Se não houver um interesse por parte das instâncias governamentais

Embora seja relativamente comum a discussão a respeito da importância da inclusão de surdos no meio social, principalmente no ambiente escolar, ela não acontece de maneira eficaz.

em conscientizar a população, divulgando a importância da prática inclusiva ou em oferecer o ensino da língua de sinais de maneira mais efetiva, esta permanecerá sendo somente uma forma que os surdos encontram para se comunicarem.

Como não existam medidas efetivas para a divulgação e popularização de Libras, conseqüentemente, a sociedade não se envolve, as escolas não promovem sua disseminação entre os alunos, funcionários e professores, e as demais instituições não se mobilizam para introduzi-la em seus contextos, fazendo com que a inclusão de fato não alcance os níveis desejáveis.

Embora exista a previsão legal, segundo consta no Art. 93 da Lei 8.213/91 – Lei de Benefícios da Previdência Social, que prevê: “a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1991), ainda assim existem desafios.

Ou seja, nem todas as instituições que são obrigadas por lei a preencher seu quadro de funcionários com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência o fazem adequadamente, e não há escolas de idiomas que ofereçam, em suas grades, aulas da língua de sinais como uma forma de atuar no processo de inclusão.

Muitas empresas apresentam resistência em oferecer oportunidade de trabalho para pessoas com deficiência, impedindo a integração dessas pessoas no mercado de trabalho. Da mesma forma, são poucas as instituições que se preocupam em oferecer cursos aos seus empregados para que possam aprender a língua de sinais e buscar uma melhor comunicação com o surdo.

De forma geral, as pessoas com deficiência auditiva encontram, no decorrer de suas vidas, dificuldades para interagir com as outras pessoas. Seja em um ambiente de trabalho ou um ambiente informal, os surdos encontram barreiras que os impedem de participar de todas as atividades e de conviverem no mundo de uma maneira natural, em que todos se comunicam e se informam com mais facilidade. Nesses casos, não se veem incluídos em eventos, programações de TV, em áreas de recreação ou em situações do cotidiano.

Mais recentemente, temos visto que a inclusão tem sido pauta em programações de televisão, mas essa pretensa inclusão só ocorre quando o tema é levado à discussão ou quando se tenta levantar a bandeira da inclusão como motivo de luta para fazer parte dos acontecimentos da vida cotidiana, na tentativa de fazer ouvir e ser ouvido. Porém, quando o discurso midiático sobre inclusão,

aceitação e criação de espaço para essas pessoas acaba, não há mais a participação, ou seja, nem sempre há um intérprete de Libras disponível em toda a programação. Toda a manifestação de opinião e realidade do surdo não se torna válida quando não se dá a continuidade do diálogo com essas pessoas. A falta de intérpretes em várias áreas do meio social e comunicação também é um fator que acrescenta barreiras para a pessoa surda.

A interação entre a sociedade e a pessoa com deficiência auditiva não acontece de forma ideal. Para a comunidade surda ainda é difícil se sentir totalmente integrada em uma sociedade na qual eles sejam capazes de se comunicar plenamente, compreender e serem compreendidos, tendo oportunidade de experimentar todas as dinâmicas da vida, de trabalhar e estudar como qualquer outra pessoa, pois, infelizmente, ainda são pessoas que permanecem esquecidas pela sociedade.

Essa falha na interação entre surdos e ouvintes traz a exclusão de pessoas surdas na sociedade, atingindo não só seu desenvolvimento social, mas também o desenvolvimento escolar de crianças surdas e que apresentam deficiência auditiva. A alfabetização de crianças e adultos surdos não é realizada normalmente, em escolas regulares, ao lado de outros alunos, como deveria ser. Geralmente, os surdos são ensinados a se comunicarem em locais especializados para este fim, ou seja, em um centro voltado exclusivamente para pessoas com deficiência, perpetuando assim a ideia da exclusão social e

A falta de intérpretes em várias áreas do meio social e comunicação também é um fator que acrescenta barreiras para a pessoa surda.

cultural, fazendo com que sejam excluídos de adquirir conhecimento por meio do contato social como as demais crianças.

A ausência de crianças surdas na escola regular traz um distanciamento significativo para o conhecimento da importância da inclusão delas. Sem que haja o contato direto da criança surda com a criança ouvinte, no ensino regular, a sociedade permanece praticando uma inclusão teórica e as crianças surdas e seus familiares permanecem longe de um crescimento individual e social, ou seja, acabam sendo excluídas na prática. É necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, garantindo oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e preparados para a prática inclusiva.

Da exclusão à inclusão

A importância da inclusão de um aluno surdo na escola se dá a partir da necessidade básica de aprendizagem, desenvolvimento humano em todos os aspectos e a participação desse aluno na sociedade. A criança surda incluída no ambiente escolar tem como oportunidade crescer como igual, ampliar seus conhecimentos e adquirir espaço no meio social. Uma educação inclusiva oferece uma aprendizagem de qualidade, sem discriminação da Pessoa com Deficiência (PcD) e oferece aos demais alunos uma experiência de aprender a aceitar as diversidades e compreender que todos têm direito de viver em um ambiente que nos dá oportunidades de exercermos nossas capacidades. Uma educação inclusiva é um ponto positivo para redução de exclusão de alunos surdos no sistema educativo brasileiro. Segundo Stainback e Stainback (1999, p.11),

Uma escola inclusiva [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles e seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. [...] Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são

ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

Para que uma inclusão de fato ocorra é preciso muito mais do que apenas introduzir o aluno surdo em uma sala de aula. É preciso uma mudança na prática pedagógica para que o aluno possa fazer parte do processo de aprendizagem. É importante que o aluno com deficiência faça parte de uma rede regular de ensino, sendo atendido nas mesmas condições que os demais alunos como prevê a legislação na Constituição Federativa do Brasil.

A legislação contida na Constituição Federativa do Brasil de 1988, artigo 208, define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, a Lei de diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), também prevê que a educação seja a mais integrada possível, propondo a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino (GUARINELLO *et al.*, 2006, p. 319).

No entanto a escola precisa estar preparada para receber esse aluno que possui deficiência ou NEE, oferecendo uma estrutura que atenda de forma completa as necessidades dele. Não se trata de criar uma sala exclusiva para esses alunos ou atividades que servem apenas para manter as crianças ocupadas, mas sim, preparar o ambiente para todos os alunos de forma equitativa, oferecendo as condições de que eles necessitam, dando ao discente o direito de fazer parte do mesmo ambiente escolar que os demais alunos, realizando as mesmas atividades escolares e vivenciando as mesmas experiências.

Além da mudança na estrutura do sistema curricular é importante que a escola, de modo geral, tenha o conhecimento do universo do aluno surdo, seus hábitos e cultura, olhando o aluno como ele é, trazendo-o para o interior da escola, e dando a ele a oportunidade de se sentir parte do ambiente escolar, além de não levar em consideração as deficiências e limitações, mas a capacidade do sujeito. Vale ressaltar a importância de obter o conhecimento da língua de sinais, pois esta é de grande relevância para o cumprimento da inserção do aluno na comunidade escolar.

No entanto, a realidade que se constata muitas vezes tem sido diferente. No Brasil o ensino da língua de sinais ainda avança a passos lentos. Não há

profissionais aptos e/ou formados que consigam atender a demanda desses alunos, muito menos uma preparação adequada da maioria das escolas. Os professores e alunos não estão familiarizados com a Libras ou com o mundo do surdo, além de existir uma resistência, por parte da escola, em aceitar alunos surdos, mesmo diante da Lei nº2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, se organizar e assegurar condições necessárias para todos, não podendo rejeitar a matrícula desses alunos, mas sim, incluí-los e adequar-se a eles.

A falta de capacitação adequada na formação de profissionais na área de Libras também é um fator importante na dificuldade de incluir um aluno surdo em salas de aulas de ensino regular. Há uma carência na formação de professores bilíngues e de intérpretes em Libras que possam atender a esses alunos quando não tiver um professor capacitado para tal ação. Alguns professores não estão preparados para atender um aluno surdo em sala de aula, não estão habituados com as práticas inclusivas, não conhecem a língua de sinais e não compreendem a importância de valorizá-la. Segundo Mota (2014, p. 7),

Muitos professores recebem alunos surdos sem saber a língua de sinais, sem conhecer o trabalho com deficientes auditivos, sem preparo para lidar com esta situação, em muitos

A criança surda incluída no ambiente escolar tem como oportunidade crescer como igual, ampliar seus conhecimentos e adquirir espaço no meio social.

casos existe um pré-conceito que impossibilita qualquer trabalho ou mesmo a ideia de realizar este trabalho.

É necessária uma formação adequada e especializada constante para os professores. Eles precisam acompanhar os avanços do mundo em diversas questões sociais através de cursos, palestras, seminários e debates para que tenham uma base teórica e um melhor desempenho na inclusão do aluno surdo durante as aulas, proporcionando a ele um ensino de qualidade e uma experiência social que não traga um trauma, nem uma sensação de exclusão.

Há também uma preocupação na formação de intérpretes em Libras. A Lei de nº12.319 de 1º de setembro de 2010 determina o exercício da profissão de tradutor intérprete em língua de sinais, em que a sua formação profissional o capacite para a tradução da Libras, mas ainda há a necessidade de profissionais formados nessa área para atender a esses alunos. De acordo com Quadros (2004, p. 28) quando existe carência em intérpretes de Libras “a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada”.

Com a participação desses profissionais, também haverá mais acessibilidade à educação, cultura e interação social, abrindo novos horizontes e contribuindo para novos conhecimentos e experiências. Os demais integrantes no âmbito escolar, incluindo funcionários e alunos, também não recebem a devida preparação para essa realidade, muito menos são incentivados a obter o conhecimento em língua de sinais, o que dificulta a inclusão desses alunos surdos. Sem o conhecimento da sua língua, não haverá interação entre a criança surda e os demais integrantes da escola (além da relação do aluno com o professor e com funcionários e colegas).

O ensino de Libras é importante para o desenvolvimento emocional e social, não apenas do aluno com deficiência auditiva, mas para todos que tiverem um contato com a língua. O aluno surdo, além de enfrentar dificuldades ao tentar se comunicar com seus colegas, tem como desafio interpretar as metodologias apresentadas durante as aulas. Sem um intérprete ou um professor que tenha conhecimento de Libras, as aulas tornam-se difíceis de entender. Barbosa (2011, p. 183) afirma que:

É necessário discutir, nos espaços escolares, a importância de aprender a língua de sinais, tanto pelos alunos, quanto pelos professores e demais profissionais, para que a inclusão dos alunos surdos efetive-se integralmente.

Sendo assim, é importante que a escola introduza o ensino da língua de sinais, pois auxilia na construção de significados e conteúdos, socialmente produzidos, e novos conhecimentos no processo de aprendizagem, buscando promover o ensino da língua de sinais para todos que fazem parte do quadro escolar. Incluindo todos os funcionários, desde cozinheiros e faxineiros até a direção da escola, todos devem se envolver com as práticas inclusivas de forma geral, visando tornar a escola um lugar mais acessível e aberto para todos aqueles que desejam obter uma educação, aceitando e respeitando as diversidades de cada um e assegurando a permanência desse aluno na educação.

Para que ocorra uma inclusão de fato é preciso um pensamento direcionado ao desenvolvimento de culturas e práticas inclusivas que buscam a modificação do comportamento social. É necessária uma mudança na forma de enxergar a inclusão social, pois ela dá a oportunidade de todos fazerem parte de uma sociedade, sem serem considerados desqualificados ou sofrerem algum tipo de discriminação. Estar incluso é obter acessibilidade ao trabalho, educação e envolvimento social, ou seja, se sentir apto para exercer sua cidadania sem sofrer algum tipo de preconceito. A inclusão torna a pessoa que possui uma deficiência um ser independente, apesar de sua singularidade, pois ela não o define como incapaz, mas revela a chance de entender que as diferenças unem culturas e povos. A inclusão abre caminhos para fazerem suas escolhas por eles próprios e exercerem seus direitos.

É importante que o professor busque compreender o que é a inclusão e como deve ser realizada, para que possa atender aos alunos surdos que ingressarem nas escolas e iniciar uma relação com essas crianças, mudando seu comportamento e pensamento diante da inclusão. Segundo Moraes (2017, p.8),

o docente perante a educação inclusiva contemporânea necessita refletir sobre sua prática inclusiva, ou seja, com o aumento da matrícula de discentes surdos nas escolas, faz-se imprescindível um preparo do docente e da escola para a comunicação em Libras, com intuito de interagir com alunos e famílias surdas.

Se essa mudança efetivamente ocorrer durante o processo de formação dos professores, ou seja, desde a graduação, nos cursos de formação inicial e continuada, é possível que a realidade da relação professor e aluno PAEE nas

escolas seja potencialmente melhorada. Dessa forma criam-se portas para uma educação inclusiva mais eficaz, transformando o meio social e escolar.

É importante uma iniciativa de mostrar não somente aos alunos dos cursos de licenciaturas, mas todos os profissionais da educação, como é importante seu envolvimento com as práticas inclusivas, motivando-os a se engajarem no movimento inclusivo e incentivando-os a exercerem uma inclusão natural, caminhando para uma sociedade integrada e direcionando uma mesma preocupação com cada área que compõe todo o corpo escolar.

Os alunos com deficiência auditiva e surdos, que estiverem incluídos na educação, têm a oportunidade de fazer parte de grupos diversificados no ambiente escolar em que se sintam representados e conectados àquelas pessoas, mostrando e construindo sua personalidade por meio da ligação que conquistarão, enquanto incluídos no ambiente escolar e social.

Consequentemente, a inclusão em educação assegura o respeito ao desenvolvimento humano em seus diversos aspectos (cultural, social, emocional, linguístico e espiritual) e a solidariedade, assegurando crenças, costumes e valores que garantam dignidade e a construção da identidade (MATTOS, 2012, p. 223).

O aluno que apresenta algum tipo de deficiência, depende de uma educação de qualidade, assim como os demais alunos. Ter o direito de ser inserido em uma escola que os prepare para o futuro, capacitando-o para viver em sociedade e garantindo a chance de outros alunos a terem a mesma liberdade de receberem educação sem discriminação. A inclusão desses alunos depende de toda mobilização escolar e preparação profissional.

A seguir, buscaremos compreender, através da pesquisa realizada nas quatro escolas mencionadas anteriormente, sendo duas particulares e duas públicas, as questões abordadas no decorrer deste capítulo. Assim, compararemos as possíveis dificuldades encontradas por elas e possíveis resoluções que foram apontadas. Dessa forma, analisaremos se há efetivamente a inclusão, como esta ocorre, o que foi feito para que seja posta em prática ou se não há essa inclusão; e buscaremos entender quais as questões que implicam para que ela não ocorra de maneira eficaz.

Apresentação e análise dos dados

Escola particular

Os professores entrevistados têm de três a vinte anos de magistério, sendo somente um formado em educação especial. A escola localiza-se no município de Manaus /AM, com aproximadamente 1240 alunos matriculados, dentre eles, alguns alunos com necessidades especiais que não foi nos revelado a quantidade.

Com relação à visão dos professores sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular, o entrevistado 1 também trouxe a questão de haver uma pessoa capacitada para acompanhar esse aluno na escola e da adaptação das atividades para esse aluno:

A inclusão é prevista em lei e a gente sabe que em um mundo perfeito seria você acompanhado por uma pessoa qualificada para justamente ela ter a disponibilidade de estar envolvida no processo educacional com aquele aluno. Infelizmente, nós estamos deixando um pouco a desejar nesse processo. Então o que nós geralmente fazemos no contexto em que nós vimos ali quanto à questão do aluno surdo é justamente tentar adequar as atividades específicas.

A questão de a escola estar devidamente preparada para receber tais alunos também é levantada pelo entrevistado 2: “A inclusão de alunos surdos é de grande importância desde que a escola esteja preparada para receber tais alunos”.

Percebemos mais uma vez que os professores mostram a importância de um preparo em cada ponto do ambiente escolar, seja na adaptação de atividades a uma infraestrutura devida da escola e um acompanhamento de uma pessoa qualificada, no caso um intérprete, para a inclusão desse aluno.

Segundo o entrevistado 3: “Até que o aluno não se sinta fora do grupo escolar, ele tem sim que ser incluído”. Ou seja, o aluno deve se sentir parte da escola, sendo presente em cada atividade, na interação de aluno-professor, aluno-aluno. Ser atendidos de maneira igual aos demais alunos, mas recebendo a atenção devida para que consiga alcançar o mesmo nível de aprendizado.

Com relação à importância da inclusão desses alunos e os benefícios, os entrevistados comentaram que além de ser realmente importante e necessário

a inclusão, os benefícios vão de aprenderem a se comunicar a compreenderem as limitações um do outro. De acordo com o entrevistado 1, essa interação na comunicação não acontece apenas entre os alunos, mas com os professores também. Ele comenta sobre a necessidade de o professor ir atrás de cursos para que possam atender a esses alunos da melhor forma possível.

O entrevistado 2 também se posiciona sobre a questão da comunicação, segundo ele: “Proporciona a integração, melhorando assim a interatividade. Os benefícios podem ser pontuais, pois estimula os outros alunos a desenvolver uma técnica de comunicação com esses alunos surdos”.

A procura dos professores em melhorar seu desempenho ao atender esses alunos facilita a sua inserção em sala de aula. Encorajando os outros discentes a se empenharem a entender o mundo do outro colega, seja ele surdo ou não. Ensinando aos alunos sobre respeito. É o que o entrevistado 3 comenta: “O maior benefício é ensinar para os alunos, principalmente nas séries mais básicas, nossas éticas morais de sociedade”.

Conforme o entrevistado 3 afirmou, o maior benefício da inclusão de um aluno surdo é o ensinamento de respeito que fica para os demais alunos. Passam a compreender que as diferenças não nos atrapalham, nem nos afastam de conviver socialmente. Os alunos passam a aprender a interagir uns com os outros, dividem experiências e crescem mais conscientes.

Sobre o papel do professor na inclusão de alunos surdos, o entrevistado 1 afirma que além do professor buscar melhorar a cada dia para que a inclusão ocorra de forma efetiva e de conscientizar a escola e os alunos a aceitarem o aluno incluído, tornando a qualidade de vida dele dentro da escola cada vez melhor, ele deixa claro que o papel do professor “é decidir, direcionar essas possibilidades em sala de aula (Entrevistado 1).

Sendo assim, mais uma vez o professor tem um papel muito importante nesse aspecto que é o de guiar os alunos na forma de receberem esses colegas. Como diz o entrevistado 3:

O professor hoje em dia nas metodologias ele deixa de ser um ditador em sala, ele passa a ser um mediador de tudo. Então o professor só vai ser um exemplo ali do jeito de tratar as pessoas e vai ser um mediador de novas formas com que o aluno vai trabalhar. Então o professor tem um papel simples nesse momento

de inclusão de mostrar simplesmente como respeitar o outro independente da circunstância. O papel do professor hoje é mais simples do que incluir, porque quem vai acabar incluindo são os próprios colegas.

O professor precisa guiar os seus alunos e proporcionar modelos adequados, como por exemplo, a maneira correta de trazer esses alunos para dentro do ambiente escolar e ensinando a eles o respeito ao próximo. Mas para o entrevistado 2 a inclusão exige um total preparo por parte da escola: Em sua fala reforça que, para que haja inclusão é necessário que a escola esteja devidamente preparada e o professor capacitado para atuar com alunos surdos.

Ainda é necessário o devido preparo da escola e dos professores para receber esses alunos. De fato, sem o conhecimento devido da forma como esse aluno pensa, se comunica e do que precisa, a inclusão não ocorrerá da maneira correta.

Sobre as dificuldades que a escola apresenta para incluir esses alunos, os entrevistados apontaram a falta de preparação, infraestrutura e comunicação como algumas das barreiras que são encontradas para que a inclusão não ocorra.

O entrevistado 1 além de abordar a questão do preparo, também comenta sobre a importância de a escola procurar oferecer o melhor e envolver a família do aluno nesse processo:

Ela chega nesse contexto também na questão do preparo. Nós sabemos que a lei, ela fala que nós devemos oferecer sem veto algum a inclusão para qualquer tipo de aluno que esteja passando por algum tipo de dificuldade inclusive as síndromes, as deficiências. Então, nós temos que nos adaptar, o papel da escola é buscar oferecer o melhor com o que ela tem e buscar esse contato familiar com o aluno envolvido e seus familiares para que consigamos realmente chegar a um senso comum do que nós podemos fazer.

O entrevistado 2 aponta a falta de materiais necessários para atender a esses alunos como uma das dificuldades também. Sendo mais uma forma de não conseguir levar aquele aluno o ensinamento, a aprendizagem que ele necessita.

O entrevistado 3 aborda a questão da comunicação e adaptação:

A dificuldade é a comunicação. A primeira parte é você conseguir alcançar o intelecto daquele aluno, tanto a escola quanto o professor. Porque a gente falou até agora escola como colegas, mas agora escola como professor, é ter que criar métodos para que esse aluno também seja alcançado como qualquer outro. É uma adaptação, uma adaptação do método de ensino para a realidade da pessoa.

Perguntados sobre alunos surdos matriculados na escola, os professores entrevistados informaram sobre dois alunos que estudaram e concluíram os estudos na escola de realização da pesquisa. Um deles é funcionário da escola atualmente.

Sobre os recursos oferecidos pela escola para capacitar professores e funcionários, o entrevistado 1 comentou sobre alguns cursos oferecidos pela escola voltado para questões da comunidade surda:

Todo início de ano nós temos o programa pedagógico das escolas adventistas e creio que foi há um ano o último evento. Nós tivemos ali um curso, oficinas que foram direcionados justamente para as questões das necessidades auditivas. Então existem vários momentos que somos direcionados a cursos específicos a entendermos um pouco como funciona a questão da comunidade surda, os direitos, os deveres, a história que a gente sabe que foi um processo muito difícil que eles passaram aqui no Brasil, no mundo em um contexto geral.

O entrevistado 3 também explica sobre cursos oferecidos pela escola: “A gente teve um treinamento no começo do ano passado com uma professora especialista e nesse ano a gente teve também algumas palestras a respeito. Todo ano nós temos uma atualização, não só com relação à surdez, mas também de outras necessidades especiais”.

Também é explicado pelo entrevistado 2 sobre os cursos de capacitação oferecidos pela escola, mas comentou que não existe mais essa preocupação, ressaltando mais uma vez a questão da falta de preparo da escola como é afirmado pelo entrevistado: “Cursos e treinamentos já foram oferecidos no passado, hoje não mais. Isso nos remete a dizer que não estamos preparados para receber tais alunos”.

Sobre o significado da inclusão, cada professor deu uma resposta diferente, mas que traz uma ideia nova para a inclusão. O entrevistado 1 categoriza

a inclusão como algo que tira o professor da zona de conforto, impulsionando-o a mudar sua prática pedagógica, a mudar sua forma de se expressar. Segundo o entrevistado 1: “Eu tenho que ressignificar a cada dia a minha forma de agir em sala de aula para que, assim como eu atinjo os outros alunos que não apresentam nenhum tipo de deficiência, eu preciso atingir os outros alunos também que tem a deficiência”.

Para o entrevistado 3 a inclusão vai muito além de significar algo, segundo ele a inclusão: “Não significa nada além de um aprendizado”. O entrevistado afirma que o surdo precisa ser tratado de forma normal, pois é assim que ele se sente incluído. Ele compartilha isso contando um pouco da sua experiência com o colega surdo que trabalha na escola. Dando uma visão própria do que é a inclusão, o professor explica que todos os alunos são iguais dentro da sala de aula.

A inclusão carrega em si um papel importante, de mostrar que o ato de incluir é pôr em prática a ideia de que todos somos iguais e que temos direito à educação, ao trabalho e a vida social. A inclusão traz a oportunidade de fazer valer o direito da criança surda de fazer parte de uma sociedade igualitária. Dos três professores entrevistados, dois comentaram ter tido experiência com aluno surdo na escola.

Com as respostas dos professores da escola privada, conseguimos notar questões muito importantes dentro da inclusão. Todos concordam e compreendem que a inclusão tem uma importância não somente no ambiente escolar, mas também social. Percebemos com a entrevista, que é necessário que a escola esteja devidamente preparada para receber o aluno incluído, seja adquirindo materiais próprios para atender a esses alunos, considerar a possibilidade de um intérprete, se envolvendo com a cultura do aluno surdo e com o desenvolvimento de todo grupo escolar, tornando mais fácil, para ele, se desenvolver em sala de aula.

Nota-se a importância da inserção da criança surda na escola, pois pode trazer um crescimento pessoal, acadêmico e social não só para ela, mas para os outros discentes, ajudando-os a amadurecer e desenvolver socialmente, aprendendo a respeitar as limitações do outro e a compreender o mundo em que vivem, com todos os direitos que lhe são garantidos como cidadãos. A interação entre eles passa a ser melhor, trocando experiências e desenvolvendo a comunicação. A escola adquire o conhecimento em Libras e o aluno surdo recebe a

chance de se expressar de forma autônoma. Os entrevistados deixaram claro que esse tipo de contato só melhora a questão ética e moral, além de melhorar a concentração em sala de aula.

Conseguimos observar também como o papel do professor é crucial na inclusão desses alunos, e mesmo que se sintam despreparados para tal missão, o desafio é extremamente necessário, pois encoraja o professor a melhorar seu desempenho em sala de aula. Por meio de cursos de capacitação, aprendendo mais sobre a Libras, o professor também precisa estar atento ao que acontece dentro da sala de aula, ajudando os alunos a entender sobre respeito, conscientizando a escola e os direcionando para tornar esse aluno parte do grupo escolar.

A falta de preparo do professor, o não conhecimento em Libras, o preconceito que possa vir a existir e a falta de estrutura e materiais necessários para esses alunos, foram algumas das dificuldades citadas pelos entrevistados. Mas há o reconhecimento de que a escola tem feito o melhor possível para atender esses alunos quando necessário.

A inclusão para esses professores é um desafio que traz a chance de fazer novas adaptações de forma que dê ao aluno a oportunidade de ter uma educação de qualidade, envolvendo mudança, propondo igualdade ao aluno e praticando o significado de aprendizado.

Escola pública

Serão apresentadas as respostas dos professores entrevistados sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular. A escola se localiza no município de Nova Iguaçu/RJ, tendo aproximadamente 500 alunos matriculados. Três professoras, que tinham de 13 a 30 anos de magistério, foram entrevistadas. As três professoras tinham formação em pedagogia, uma em psicopedagogia e nenhuma possuía formação em educação especial.

Sobre a visão do professor a respeito da inclusão do aluno surdo na escola regular, a entrevistada 1 respondeu:

Eu acho muito importante a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, porque não é só importante para o aluno que tem essas necessidades especiais, mas como para os outros alunos também. É uma troca.

Então é muito importante porque os dois vão desenvolver. Então eu acredito nessa importância de se ofertar mesmo a inclusão para esses alunos. Embora a gente saiba que a realidade que nós temos é outra, mas é importante sim.

Concorda ser importante para todos na escola a inclusão desse aluno explicando ser uma troca entre as pessoas. Podemos perceber na fala da entrevistada 1 o reconhecimento de que a realidade na escola é outra, pois também comenta em não ter tido nenhum aluno incluído até agora.

A entrevistada 2 compartilhou uma experiência com um aluno surdo estando na prefeitura do Rio de Janeiro, comentou ter sentido algumas dificuldades ao se comunicar com o aluno como explica:

Eu já tive uma experiência sim. Eu estou há 12 anos dando aula no estado e há 10 anos dando aula pela prefeitura do Rio. A minha experiência foi na prefeitura do Rio com um menino surdo. E eu particularmente tinha muita dificuldade, porque eu não conseguia me comunicar com ele de forma eficiente.

Ela explicou não se sentir capacitada para receber alunos surdos em sala de aula, mesmo tendo feito algumas disciplinas enquanto estava na faculdade. Sendo esse um dos motivos para querer procurar cursos de capacitação para conseguir atender melhor esses alunos no futuro.

A entrevistada 3 explica sobre a importância de incluir esses alunos e comenta não ter tido nenhuma experiência com alunos surdos: “Eu acho que toda inclusão é válida. Eu acho que não tem que ter diferença, a gente que é uma sociedade igualitária realmente a inclusão ela tem que ser feita. Infelizmente, eu não tive ainda, estando na rede estadual, alunos incluídos”.

Sobre a importância de incluir o aluno surdo e se há benefício, a entrevistada 1 explica sobre o desenvolvimento social e intelectual do aluno incluído e dos demais alunos:

Que eles possam se desenvolver, trabalhar não só a parte intelectual dele, mas a parte social dele. E os outros alunos também que irão ter contato com ele desenvolver empatia, desenvolver o convívio com pessoas que são diferentes

deles. Quando é feito da maneira correta, de maneira respaldada, quando você tem sensibilidade para isso traz benefício sim.

Segundo a entrevistada 2, o aluno com deficiência, que se encontra numa condição de incluso, tem a capacidade de despertar nos outros alunos o interesse em conhecer sua cultura e por meio disso, aprender sobre diferenças:

Há benefício tanto para os outros alunos como para o próprio aluno surdo. Porque a partir do momento que você inclui uma criança, que você tem a tentativa de inclusão, as outras crianças começam a perceber as diferenças a sua volta e passam a se colocar no lugar do colega, e aquela criança que tem a deficiência, o fato dela interagir com outras crianças típicas isso soma para ela.

Ela fala que é importante ter esse convívio com os outros alunos, pois ele precisa ter referências. E que mesmo que seja importante esse contato é preciso haver outros tipos de apoio.

A entrevistada 3, explica que é importante a inclusão desse aluno por ser o primeiro contato social dele e que isso traz benefícios para ele e para os outros alunos:

Acho importante porque a escola é o primeiro momento de vida social da criança. A criança que tem uma deficiência, seja ela surda, com TDAH ou Síndrome de Down, ela precisa ser inserida na sociedade. Então, a função da escola é primordial para essa criança nesse momento. É extremamente benéfico para essa criança e para as outras também, porque ela consegue entender, captar e incluir muito melhor do que o adulto. É mais fácil para a criança, ela não vê a deficiência, ela tem alguma sintonia superior que faz com que elas não vejam diferenças. Elas aprendem a lidar com as limitações do outro, e de certa forma vão compreender que também têm suas limitações. Podem não ser físicas, mas todos nós temos as nossas limitações que podemos superar quando damos as mãos um ao outro.

Sobre o papel do professor na inclusão desses alunos e como isso afeta aos outros alunos a entrevistada 1 explica que é um desafio para o professor, pois ele

precisa estar atento ao aluno com NEE e aos outros alunos para que todos possam se desenvolver de forma conjunta apontando a necessidade de haver um equilíbrio:

Assim, é um desafio. Porque se o professor souber Libras, na maioria das vezes não sabe, e ele for dar aula para esse aluno que não tem um mediador, e adaptar a aula dele de maneira que ele possa alcançar esse aluno surdo, ele tem que tomar cuidado para não deixar de lado por muito tempo os outros alunos. Porque esse aluno com necessidades educativas especiais, demanda mais atenção, então tem que tomar cuidado em não dar mais atenção para esse aluno que normalmente precisa de mais atenção em relação aos outros alunos. Quando o aluno tem um mediador já dá para trabalhar melhor, porque você vai dividir o seu material com o mediador e ele vai fazer a adaptação do material e ele vai reproduzir a aula em Libras para aquele aluno.

A fala da entrevistada 1 revela a necessidade de haver um intérprete disponível para esse aluno, facilitando para o professor e para o aluno o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

A escola precisa se adaptar e buscar alcançar esse aluno como explica a entrevistada 2:

Falando especificamente do papel do professor, do diretor e da equipe, o meu ponto de vista é que mesmo sem ter preparo ou qualificação a equipe tem que se desdobrar para alcançar isso. Porque não é o aluno que tem que se adequar à escola, é a escola que tem que se preparar para poder se adequar ao aluno. Isso é para criança surda, é para criança cega, para qualquer tipo de aluno.

A entrevistada 3 explica que é necessário ser feita uma inclusão de forma normal, mostrando que o aluno é capaz de fazer qualquer coisa e que está ali, pois é igual a todos os outros: “Ela tem que entender que ela faz parte, por isso que ela está ali. E os outros alunos também têm que compreender a importância do aluno incluído de estar ali. Ele também é um ser social, ele tem que ser socializado”. Explica também que o professor precisa tomar cuidado com a forma como isso vai afetar aos outros alunos, incluindo esse aluno da forma mais natural possível, sem rotulações ou os transformando em incapaz.

Sobre as dificuldades encontradas pela escola em incluir esse aluno, a entrevistada 1 fala sobre inserir esse aluno no ambiente escolar de forma correta e de recursos para preparação de todos na escola:

Porque a gente precisa incluir esses alunos, e além de incluir, a gente precisa integrar. Porque integração é diferente de inclusão, não basta apenas você receber aquele aluno; você vai incluir aquele aluno na escola se você não tem meios de integrar aquele aluno. Então eu acho que faltam políticas públicas que se voltem para escolas públicas, dando respaldo, oferecendo curso de Libras, não só para os professores, mas para todas as pessoas que trabalham dentro do ambiente escolar.

A ideia de inclusão, às vezes, pode fugir um pouco do seu sentido real. Só haverá inclusão se houver toda uma adaptação da escola, preparação de materiais, das dependências da escola e da equipe escolar. Estando informados, capacitados para este aluno para que possa trazer oportunidades de ensino para os outros alunos a serem incluídos.

A importância de haver um preparo por parte da escola também é apontada pela entrevistada 2:

Em primeiro lugar é a falta de preparo. Eu acho que é o primeiro obstáculo que a escola enfrenta. A minha realidade é de escola pública, o que eu vejo é, por mais que a escola sinaliza que a criança precisa de outros atendimentos, esses atendimentos como via pública são muito lentos. Então, isso prejudica a criança, porque a criança precisa de outros recursos.

Como é dito pela entrevistada 2, na rede pública a dificuldade se torna ainda maior por precisar de outros meios públicos para apresentar recursos necessários para esse aluno. O aluno precisa esperar a escola conseguir os materiais que são essenciais para atendê-lo, causando ainda mais o atraso da sua inclusão no ambiente escolar.

Para a entrevistada 3, a maior dificuldade está na falta de conhecimento em Libras, pois prejudica a comunicação com o aluno e ressalta a falta de apoio: “É muito mais essa questão da expressão, de não entender o que eles querem falar.

Está na falta de conhecimento de Libras e de não termos um apoio. Eu acho que as escolas ainda não estão preparadas, nem uma pedagogia para isso e nem no aspecto físico mesmo”. Também explica que possuir materiais que facilitassem a interação e a comunicação na escola seria o ideal. A falta de propostas por parte do governo e falta de acessibilidade também são dificuldades apresentadas pela entrevistada 3:

Teria que ter ferramentas visuais, com som, um painel de Libras para que seja ensinado e para aprender também. Eu acho que antes de receber esses alunos têm que ter propostas de governo, propostas educacionais voltadas para esses alunos. A questão da acessibilidade a gente vê que muitas escolas não têm até mesmo para os cadeirantes. Então é uma dificuldade que ainda está dentro do sistema educacional brasileiro.

Para as entrevistadas, a falta de cumprimento e implementação efetiva das políticas públicas, que se voltem para a escola pública, dando um amparo para as direções da escola para que possam preparar seus funcionários, dificulta a inclusão. Oferecer cursos de capacitação, palestras e programações que deem aos professores, diretores e funcionários um caminho a ser seguido para receber esse aluno seria uma maneira de ajudar a incluí-los.

Sobre alunos matriculados na escola, das três professoras entrevistadas, somente uma disse lembrar-se de uma aluna matriculada na escola, mas que não sabia dizer se terminou os estudos lá. As outras duas entrevistadas disseram não se lembrar de nenhum aluno surdo matriculado na escola.

Perguntadas sobre recursos oferecidos pelos gestores da escola para capacitar os professores para receber esses alunos, as entrevistadas 2 e 3 responderam não saber de nenhum tipo de recurso oferecido pela escola, nem se há uma preocupação em se preparar para isso. Segundo a entrevistada 1:

A princípio nós não temos isso. O que acontece é se a gente recebe um aluno surdo nós temos que entrar em contato com o estado no caso regional a metropolitana responsável por aquela escola e solicitar um mediador. Porque existe o Napes que é um núcleo de apoio a necessidades dos alunos. Então o aluno

chega e é solicitado um laudo para a família desse aluno e é encaminhado para esse número de apoio solicitando um mediador, um intérprete.

Ou seja, ao aparecer um aluno surdo para ser matriculado, a escola precisa solicitar um intérprete por meio de um programa de apoio e o aluno ainda precisa, além de esperar pelo mediador que nem sempre é encaminhado, apresentar um laudo para que ele possa ter o intérprete.

Sobre o que significa a inclusão para o professor, a entrevistado 1 explicou que:

Significa fazer parte de um grupo, porque todo mundo tem essa necessidade de fazer parte de um grupo, de se sentir incluído, acolhido e geralmente essas pessoas que têm alguma necessidade especial sentem à margem. Então a inclusão é de extrema importância, porque a pessoa vai se sentir importante, faz parte de um grupo.

Para ela, o professor precisa ressignificar sua prática e experiência e irá aprender com aquele aluno.

A entrevistada 3 complementa abordando a questão de igualdade:

Para mim significa uma possibilidade de estar ofertando uma sociedade menos injusta, mais igual para todos. Porque a gente não pode deixar de lado só porque a criança tem uma deficiência, ela vai se tornar um adulto e precisa ser preparado. E aquele aluno tem potencial, independente das limitações que ele tenha, mas ele tem potencial e ele precisa ser inserido na sociedade. E tem que começar não só nas escolas, tem que ser na igreja, nos clubes, tem que ser na comunidade. Para mim a escola não existe sem comunidade.

Para a entrevistada 2, a inclusão é subjetiva e está em um aspecto negativo. Ou seja, para ela, existem muitas pessoas que não se envolvem e não se preocupam em entender sobre a inclusão de pessoas surdas no meio social e de acordo com o entrevistado, isso é uma forma de exclusão.

Ao observar as falas das entrevistadas, mais uma vez nos deparamos mais com sinais de exclusão do que de uma inclusão em si. A importância da inclusão

é sabida e compreendida, mas as ações para que se tornem realidade dentro da escola, ainda são bem poucas. Os entrevistados mostraram entender qual papel o professor e a escola devem tomar, mas mostraram que não há apoio algum por parte dos meios públicos para que a escola pública se adapte e estabeleça mudanças para que esse aluno seja incluído.

Podemos observar que para os professores das escolas públicas a inclusão é primordial. Sendo de suma importância para todos os presentes no ambiente escolar. A inclusão desses alunos permanece um desafio, mas um desafio capaz de desenvolver a criança socialmente e academicamente, podendo despertar a empatia e o respeito, dando a oportunidade de aprender a conviver com as diferenças e compreendê-las. O aluno incluído cria referências e cresce com o outro assim como os demais alunos.

Na visão das entrevistadas, o papel do professor é de mediador, promovendo a comunicação, a cooperação e tornando a inclusão algo natural. Ele ajuda os alunos a serem incluídos em atividades, se capacitando também para melhor atendê-los. As dificuldades apresentadas pelas professoras são: falta de recursos para capacitação dos professores; escassez de material adequado; falta de intérpretes; não conhecimento de Libras; e falta de apoio e de propostas educacionais do governo. Somente uma professora lembrou-se de uma aluna surda matriculada na primeira escola, mas que não concluiu os estudos. As demais não se lembraram de nenhum aluno surdo matriculado. A inclusão para as professoras é um ato de empatia, respeito e tolerância, dando oportunidade de igualdade e troca entre os envolvidos.

Considerações finais

Levando em consideração as discussões abordadas neste texto, as quais situam e problematizam a questão da inclusão da pessoa surda no contexto escolar e social, tão evidenciada atualmente, buscamos lançar um pouco mais de luz sobre a importância e necessidade da garantia do direito de todo cidadão e cidadã de conviver em condição de igualdade em qualquer contexto que esteja inserido.

A equidade tão almejada só pode ser efetivada a partir da legitimação de práticas inclusivas na escola regular, as quais, conseqüentemente, produzirão reflexos diretos na sociedade, ampliando assim as possibilidades de alcançarmos

uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos, que se preocupe em oferecer acessibilidade a todos, adequando-se às necessidades de cada sujeito, atendendo aos requisitos previstos na legislação atual que busca preservar os direitos de cada pessoa.

No contexto de uma educação inclusiva, pretende-se oferecer a todos, indiscriminadamente, a oportunidade de se desenvolver como cidadãos conscientes e engajados em seus projetos de vida e sua participação efetiva na sociedade. Uma educação fundamentada no desenvolvimento de práticas inclusivas pode efetivamente transformar a escola, o mercado de trabalho, e o meio social em algo mais acessível para as pessoas que apresentam necessidades especiais.

Diante disso, podemos observar que a escola inclusiva permite aos alunos e à comunidade a chance de evoluírem, possibilitando uma vida com mais oportunidades em todos os aspectos. A criança surda incluída em uma escola regular, recebendo uma educação de qualidade, consegue aprender, crescer, comunicar-se com os demais colegas e desenvolver-se intelectualmente, preparando-se melhor para os desafios do mercado de trabalho, como todas as outras crianças.

A partir das entrevistas realizadas durante a pesquisa que originou este texto, podemos perceber que a inclusão não é uma realidade na maioria das escolas regulares, sendo que, tanto a escola da rede pública, tanto da rede privada apresentam dificuldades que transformam a inclusão quase que num processo de exclusão das pessoas com deficiência.

De acordo com os professores entrevistados, as escolas encontram barreiras em inserir o aluno surdo no ambiente escolar e de mantê-lo em sala de aula. Dentre as maiores dificuldades observadas podemos destacar: a falta de conhecimento e domínio da Libras, tanto em professores, gestores, assistentes e comunidade escolar em geral; a falta de recursos das escolas no que se refere a materiais adaptados e acessíveis; além da falta de preparo dos professores e funcionários para receber esse aluno. A direção da escola normalmente não está devidamente capacitada, e, conseqüentemente, os professores também não têm a orientação e capacitação necessárias.

Na escola privada, mesmo que haja cursos e programas voltados para conscientizar e informar os professores sobre inclusão de surdos, a falta de interesse e a procura por parte do professor aos cursos que possam ajudá-lo dentro da sala de aula, seja na forma como irá adaptar o conteúdo para esse aluno,

seja para aprender a língua de sinais, também é um fator que contribui para que o aluno não seja inserido adequadamente. Os professores entrevistados das escolas privadas mostraram compreender e entender que o papel do professor é fundamental para o processo de inclusão, uma vez que sem o envolvimento do professor, nesse aspecto, torna-se ainda mais difícil a permanência e o bom desempenho desse aluno na escola regular.

Na escola pública, as dificuldades se concentram na disponibilidade dos recursos e na falta de clareza quanto às propostas educacionais direcionadas para a inclusão do aluno surdo, transformando assim sua inserção ainda mais desafiadora. O atendimento a esse aluno tem sido geralmente lento, não havendo tantas informações a respeito da condição real a respeito de sua deficiência, nem o conhecimento do contexto cultural, social e familiar desse aluno. Percebemos com a fala de uma das entrevistadas que, quando um aluno surdo chega à escola para ser matriculado, geralmente inicia-se todo um processo complexo para que esse aluno consiga se matricular e para que tenha à sua disposição uma pessoa qualificada, nesse caso um intérprete, para acompanhá-lo durante as aulas. Percebemos que o aluno surdo precisa enfrentar determinados trâmites burocráticos para que consiga efetivamente ter à sua disposição um intérprete de Libras. Em outras palavras, a acessibilidade nem sempre é tão simples como deveria ser.

Em relação à importância da presença de um intérprete na escola, nota-se que a carência de profissionais formados na área de interpretação em Libras é um dos fatores que dificultam a inclusão dos alunos surdos.

Em se tratando de formação docente, destaca-se a importância de os professores estarem atentos à necessidade de formação inicial e continuada, de forma a manterem-se atualizados quanto ao desenvolvimento de suas práticas, referente aos recursos pedagógicos, buscando sempre melhorar seu desempenho em sala de aula e especialmente atender às necessidades do seu aluno, procurando entender a individualidade deles. Da mesma forma com o aluno surdo, para conseguir alcançá-lo e ajudá-lo no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem, bem como a permanecer na escola. Nesse caso, o professor atuará como mediador, proporcionando a cada aluno uma inclusão social efetiva e eficaz.

Com base nessa necessidade, é interessante observar que se houver uma mudança na formação desses intérpretes e na formação de professores,

poderemos ter profissionais devidamente capacitados para atender esses alunos, seja na escola pública ou privada.

Tanto a sociedade quanto a escola precisam modificar sua forma de se comportar diante da questão da inclusão. É preciso assumir o papel de se adequar a esse aluno que possui uma especificidade que o limita em se apropriar do conhecimento como os demais, no entanto, deve-se levar em consideração suas capacidades em aprender e agir de acordo com suas necessidades específicas. Dessa forma, é necessário incluir também em sua equipe, professores e intérpretes capacitados e preparados, procurando fazer o possível para melhor atender esse aluno de forma que seja mais rápida e eficaz a sua inclusão.

Assim, a partir das reflexões apresentadas neste texto, percebemos que diante das dificuldades apresentadas, a inclusão, tão necessária e importante para o aluno surdo, acaba por se converter em exclusão, uma vez que nem sempre suas necessidades são atendidas de forma satisfatória.

O que ocorre, geralmente, no contexto das escolas regulares, tanto públicas quanto privadas, é que não encontramos um número significativo de alunos surdos envolvidos efetivamente com a escola. A criança surda que não frequenta a escola regularmente apresenta maiores probabilidades em enfrentar dificuldades cognitiva, emocional e social, bem como, em se relacionar e se comunicar com pessoas alheias ao seu convívio familiar, e, conseqüentemente, apresenta mais dificuldades em se inserir no mercado de trabalho. De certa forma, essa criança acaba por se tornar um cidadão com uma demanda maior de empecilhos para exercer o seu direito e conquistar sua acessibilidade, pois, sem acesso regular à escola, não desenvolve as habilidades comunicativas da mesma maneira que as demais.

A falta de envolvimento maior entre a escola e a utilização e disseminação de Libras no contexto escolar faz com que esta não seja amplamente divulgada e, portanto, pouco conhecida. Permanecendo assim, a realidade que encontramos atualmente, em que a língua de sinais serve apenas para a comunicação entre surdos e, às vezes entre esses e seus familiares. Sem que haja a inclusão da criança surda na escola, a comunidade surda permanece “invisível” diante da comunidade ouvinte que, por sua vez, é induzida a negar o convívio social aos surdos, pois permanece sem se interessar por conhecer e dominar a Libras e tornar todo o espaço social mais acessível para cada pessoa. A inserção de crianças

surdas na escola regular precisa avançar muito para atingir seu patamar ideal, necessitando de toda uma mobilização da escola, bem como da sociedade em geral, para que de fato, a inclusão possa ser uma realidade.

É importante lembrar que para tais mudanças, desse cenário nas escolas, aconteçam é preciso ocorrer um esforço conjunto entre governos, comunidade escolar e sociedade. Aos governos cabe o investimento e desenvolvimento de políticas inclusivas, ao professor e à escola cabe se mobilizarem para realizar pequenas mudanças, começando por práticas inclusivas cotidianas. Ao professor cabe aceitar com maior naturalidade a criança diferente, buscar aprender mais sobre inclusão e domínio da língua de sinais e adaptar sua forma de ensinar o conteúdo dentro de sala. E à escola cabe oferecer aos seus professores a capacitação necessária, por meio dos cursos de Libras, buscando outros professores que sejam bilíngues (intérpretes) e tentando se adequar ao aluno surdo. Sabemos que para a escola pública é mais difícil, mas se cada professor se preocupar em compreender e se capacitar para atender a esse aluno, será o início de uma inclusão mais prática.

A inclusão não é algo simples, é um caminho longo e desafiador, mas não é algo impossível de ser feito. A inclusão é mais um caminho para conseguir o que todos lutam: igualdade. Oferecer a inclusão para esses alunos é exercer o que é deles por direito se tornando um dever não só da escola, mas de toda a comunidade.

A inclusão não é algo simples, é um caminho longo e desafiador, mas não é algo impossível de ser feito.

Referências

AMORIM, J. M. **Os desafios da inclusão escolar no ensino regular público de Barra do Garças - MT: algumas considerações.** Mato Grosso, 18 f. Trabalho (Curso de letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Campus Universitário do Araguaia. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/os-desafios-inclusao-escolar-no-ensino-regular-publico-barra.htm>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ALEXANDRE. A importância da inclusão dos surdos na educação e no mercado de trabalho. **Nossa causa**, 2018. Disponível em: <https://nossacausa.com/inclusao-surdos-brasil/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BARBOSA, L. R. S. A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, v. 29, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21216/12444>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Federal Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Federal Nº. 12.319, de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Federal Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

DOZIART, A.; Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista educação**, Santa Maria, v. especial, n. 24, p. 77-85, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4921>. Acesso em 24 mar. 2022.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.; MASSI, G.; PAULA, M. A Inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Rev. bras. educ.** v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dB8RVDj7Ygj8RxDcPzzpGr-M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL - IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LEME FILHO, M. A.; GARCIA, C. A. A. O Surdo na Sociedade Ouvinte: Um Caso de Inclusão ou Exclusão? **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 7, p. 97-107, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/surdo-na-sociedade>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. rev.** Curitiba, n. 44, p. 217-233 jun 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bxzbkp57YmNzq-QQvhMjd4Xp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MORAIS, R. C. de O. O papel do professor no processo de aquisição da L2 do aluno surdo: desafios e possibilidades. In: Congresso Internacional Salesiano de Educação, 3, 2017, Lorena. **Anais [...]**. Lorena: Unisal, 2017.

MOTA, P. R. Inclusão: o sujeito surdo na sociedade brasileira In: CINTEDI, 2014, [s.l.]. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8877>. Acesso em: 24 mar. 2022.

QUADROS, R.M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **PORTAL MEC**, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

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



Capítulo 9

Inclusão escolar: alunos com dificuldades de aprendizagem e com transtornos do neurodesenvolvimento

*Jaci Carnicelli Mattos
Catherine Oliveira de Araujo*

Neste capítulo definiremos e diferenciaremos as dificuldades de aprendizagem (DA) e os transtornos do neurodesenvolvimento (TN). Detalharemos estes transtornos por serem distúrbios manifestados durante o desenvolvimento e nos primeiros anos de escolaridade, assim como acontece com as manifestações das dificuldades de aprendizagem. Abordaremos, também, questões relacionadas aos desafios a serem enfrentados por parte dos educadores que atendem alunos com DA e TN quanto à sua inclusão escolar.

Segundo Fonseca (2016), as reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre o processo de ensino e aprendizagem, não podem ocorrer sem considerar as enormes contribuições de Piaget e de Vygotsky acerca do desenvolvimento cognitivo. Tanto para Piaget quanto para Vygotsky a cognição humana decorre de um processo centrado na ação. As visões de ambos sobre a cognição se diferenciam quanto ao enfoque. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo está centrado no sujeito. Para Vygotsky, nas condições sociais e culturais nas quais o indivíduo se desenvolve. Para o primeiro, a cognição tem raízes corporais. Para o segundo, além das raízes corporais, a cognição também tem raízes sociais.

Apesar de algumas diferenças em suas abordagens conceituais, de suas diferentes origens culturais (um suíço e o outro russo) e dos contextos sociais e históricos de cada um, eles se aproximam quando tratam da cognição humana. “Cognição”, definida como “o ato do conhecimento”, para ambos, é uma das componentes fundamentais da aprendizagem; sem ela, a evolução da espécie humana e da sua comunicação linguística (linguagem oral e linguagem escrita) não seriam possíveis. Tanto Piaget como Vygotsky se dedicaram aos estudos

sobre os processos de aprendizagem dos seres humanos em seus diversos domínios e se depararam, com dificuldades de aprendizagem manifestadas por crianças, adolescentes e adultos.

Para Fonseca (2016), as dificuldades de aprendizagem não podem ser confundidas com dificuldades definitivas, persistentes, continuadas e permanentes, como as que são evidenciadas na deficiência intelectual, por exemplo. Apesar disso, algumas crianças com inteligência dentro de uma faixa de normalidade, com acuidade sensorial, com adequado comportamento motor e socioemocional, não aprendem a ler, a escrever e a contar. Assim, investigar as dificuldades de aprendizagem implica em estudar a natureza desta aprendizagem e seus processos. E ainda, concebê-la como a capacidade de processar, armazenar e usar a informação com a finalidade de estruturá-la (em condições de intervenção e investigação) favorecendo a prevenção das dificuldades relacionadas à referida aprendizagem (FONSECA, 2016).

Para definir os transtornos do neurodesenvolvimento utilizaremos o DSM-5 — Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), criado pela American Psychiatric Association (APA), concluído em sua quinta versão em 2013 e sobre o qual nos deteremos abaixo:

O DSM-5 (2014) é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados que passou por sucessivas edições/atualizações ao longo dos últimos 60 anos:

- 1952: DSM-1 (classificação de 106 desordens mentais);
- 1962: DSM-2 (classificação de 182 desordens mentais);
- 1980 e 1987: DSM-3 (classificação de 265 categorias diagnósticas);
- 1994 e 2000: DSM-4 (poucas alterações em relação à versão de 1987);
- 2013: DSM-5 (reformulações que envolveram centenas de profissionais).

As inovações realizadas no DSM-5 (2014) foram elaboradas pelas maiores autoridades em transtornos mentais por meio de análise especializada. Acha-dos científicos de pesquisas recentes em genética e neuroimagem compõem os

critérios de classificação dos transtornos. Embora seja uma classificação de transtornos individuais, cabe salientar que transtornos mentais nem sempre se encaixam dentro de um único transtorno, ou seja, algumas categorias diagnósticas podem refletir vulnerabilidades subjacentes a um grupo maior de transtornos.

A classificação do DSM-5 (2014) foi elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos e se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações. Apesar de ser um Manual utilizado prioritariamente por médicos, o DSM-5 (2014) tem sido também usado por pesquisadores de diferentes áreas (biológica, cognitiva, comportamental, interpessoal, familiar).

Há oposições quanto ao seu uso, como as de Caponi (2014) e Martinhago (2019). A primeira afirma que o Manual reduz os sofrimentos individuais a uma lista de sintomas ambíguos e pouco claros para um conjunto, cada vez maior, de patologias mentais; sendo preciso inventar estratégias que permitam compreender que os sofrimentos psíquicos só podem tornar-se inteligíveis no interior de uma história de vida (CAPONI, 2014). A segunda acrescenta que há conveniências em transformar o DSM em um modelo hegemônico para compreender o sofrimento psíquico, ou melhor, o comportamento humano e que este modelo aproxima a psiquiatria do âmbito da medicina, facilita a burocracia dos seguros de saúde, amplia o mercado para profissionais da saúde, aumenta significativamente o número de diagnósticos de

Dificuldades de aprendizagem não estão necessariamente associadas a quadros clínicos, diferente dos transtornos do neurodesenvolvimento.

transtornos mentais e, conseqüentemente, o consumo de medicamentos, entre muitos outros aspectos (MARTINHAGO, 2019).

A despeito dos diferentes posicionamentos quanto à sua utilização (a favor e contra), o fato é que o Manual pode ser utilizado por profissionais não apenas da área da saúde, mas também da educação, pois se configura como um importante recurso aos interessados em estudar e investigar transtornos, muitas vezes presentes em alunos com necessidades educacionais especiais. Tendo situado o leitor quanto ao Manual com dados sobre sua história, propósito de sua elaboração, oposições ao seu uso e possibilidades de sua aplicação por diversos profissionais, transcreveremos abaixo a definição de transtornos do neurodesenvolvimento, segundo o referido Manual.

Conforme descrito no DSM-5 (2014), os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento que em geral se manifestam antes da criança entrar na escola. Tais transtornos são caracterizados por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. No DSM-5 (2014) os TN estão classificados e detalhados em seus critérios por meio de sete nomenclaturas:

- Deficiência Intelectual ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual;
- Transtornos da Comunicação;
- Transtorno do Espectro Autista;
- Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade;
- Transtorno Específico da Aprendizagem;
- Transtornos Motores;
- Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento.

A partir das definições sobre as dificuldades de aprendizagem segundo Fonseca (2016) e sobre os transtornos do neurodesenvolvimento segundo o

DSM-5 (2014), cabe acrescentar que as dificuldades de aprendizagem não são necessariamente associadas a quadros clínicos, diferente dos transtornos do neurodesenvolvimento. Que algumas dificuldades de aprendizagem podem ser sanadas a partir de intervenções pedagógicas associadas a atendimento multidisciplinar, adequados, ao passo que, os quadros caracterizados pelos transtornos do neurodesenvolvimento podem ser tratados por profissionais especializados tendo seus sintomas minimizados. E, ainda, que as dificuldades de aprendizagem por vezes estão relacionadas prioritariamente a questões pedagógicas e os transtornos do neurodesenvolvimento, na maioria das vezes, às implicações neurobiológicas, físicas e cognitivas.

Discorreremos a seguir sobre os transtornos do neurodesenvolvimento de forma detalhada e, na sequência, abordaremos os desafios a serem enfrentados por parte dos educadores que atendem alunos com DA e TN a serem incluídos no universo escolar. Objetiva-se proporcionar ao leitor informações pontuais sobre os referidos transtornos e incentivar reflexões por parte dos educadores quanto à inclusão escolar de pessoas com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências — neste capítulo, referidas como pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento — e como sendo as mais prejudicadas quanto à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências.

Transtornos do neurodesenvolvimento

A partir da década de 1970 começaram as reivindicações, por parte de pais e de alguns educadores, para que as pessoas com deficiência, até então, sendo educadas em instituições especializadas, fossem inseridas em escolas de ensino regular. O termo “Pessoas com Deficiências” foi substituído por alunos com “Necessidades Educativas Especiais”, com vistas a ampliar as possibilidades de integração da pessoa com deficiência, na escola regular.

A abrangência do termo “pessoas com deficiências” é ampla, mas nos interessa particularmente neste item do capítulo, o contingente de pessoas com deficiência que possuem transtornos do neurodesenvolvimento. Exatamente por se tratar de transtornos ou distúrbios que se manifestam durante o desenvolvimento e nos primeiros anos de escolaridade, assim como acontece com as

manifestações das dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes, observadas durante o ensino fundamental.

Ao olhar atentamente para os transtornos do neurodesenvolvimento classificados pelo DSM-5 (2014) e refletir sobre a definição que o Manual nos traz sobre tais transtornos é possível inferir a procura por informações sobre os transtornos do neurodesenvolvimento é imprescindível tanto para as famílias como para as escolas. À luz das explicações do DSM-5 (2014), detalharemos, a seguir cada um dos transtornos transcrevendo as descrições do Manual quanto à definição, gravidade, prejuízos, associações, diagnóstico e prevalência.

Deficiência intelectual ou transtorno do desenvolvimento intelectual

Este transtorno tem início no período do desenvolvimento e inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, quanto adaptativos como fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social, nos domínios conceitual, social e prático.

A deficiência intelectual pode ser classificada como leve, moderada, grave e profunda. A gravidade é definida segundo especificadores nos domínios conceitual, social e prático; com base no funcionamento do indivíduo e não apenas em pontuações de Quociente de Inteligência (QI). O diagnóstico deve ser concluído por meio de avaliação clínica, testes padronizados e individualizados.

A deficiência intelectual tem uma prevalência geral na população como um todo de aproximadamente 1% com variações em decorrência da idade. A prevalência da deficiência intelectual grave é de cerca de 6 por 1.000.

Atraso global do desenvolvimento

O atraso global do desenvolvimento está reservado a indivíduos com menos de cinco anos de idade quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de modo confiável durante a primeira infância. Esta categoria é diagnosticada quando um indivíduo fracassa em alcançar os marcos do desenvolvimento

esperados em várias áreas de função intelectual, sendo aplicada a pessoas que não são capazes de passar por avaliações sistemáticas de funcionamento intelectual, incluindo crianças jovens demais para participar de testes padronizados. É uma categoria que requer reavaliações após um período.

Deficiência intelectual não especificada

A Deficiência Intelectual Não Especificada está reservada a pessoas com mais de cinco anos de idade quando a investigação do grau de deficiência intelectual, fica difícil ou impossível devido a prejuízos sensoriais ou físicos associados como cegueira, surdez, deficiência locomotora ou na presença de comportamentos problemáticos graves ou nos casos de comorbidade com transtorno mental. É uma categoria que somente deve ser usada em circunstâncias excepcionais e que requer reavaliações após um período de tempo.

A seguir trataremos dos transtornos de comunicação.

Transtornos da comunicação

São distúrbios caracterizados por déficits no desenvolvimento da fala, da linguagem e da comunicação. Fala é a produção expressiva de sons e inclui a articulação, a fluência, a voz e a qualidade da ressonância. Linguagem inclui a forma, a função e o uso de um sistema convencional de símbolos. Comunicação inclui todo o comportamento verbal e não verbal que influencia o comportamento, as ideias e as atitudes do outro indivíduo. Há quatro transtornos da comunicação especificados pelo DSM-5 (2014): transtorno da linguagem, transtorno da fala, transtorno da fluência, transtorno da comunicação social.

Transtorno da linguagem

O transtorno da linguagem é caracterizado por dificuldades na aquisição e no uso da linguagem falada e escrita e que envolve déficits em sua compreensão e produção. As capacidades linguísticas estão abaixo do esperado para a idade e as dificuldades manifestadas não podem ser atribuídas à outra deficiência, outra condição médica ou neurológica. Este transtorno é altamente herdável e

membros de uma mesma família têm maior propensão a apresentar história de prejuízos na linguagem.

Ele está fortemente associado a outros transtornos do neurodesenvolvimento como o transtorno específico da aprendizagem, o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, o transtorno do espectro autista e o transtorno do desenvolvimento da coordenação (transtornos motores). E, ainda, ao transtorno da comunicação social.

Quanto ao diagnóstico, a deficiência auditiva deve ser excluída como a principal causa de dificuldades linguísticas, porém déficits na linguagem podem estar associados a deficiência auditiva, sensorial ou motora. O transtorno deve ser diferenciado das variações normais do desenvolvimento, distinção que pode ser útil antes dos quatro anos de idade. Variações regionais, sociais e culturais/étnicas, por exemplo, dialetos, devem ser consideradas ao avaliar o indivíduo.

Transtorno da fala

O transtorno da fala evidencia uma dificuldade persistente em produzir a fala que interfere na inteligibilidade e impede a comunicação verbal. Pode associar-se ao transtorno da linguagem e a história familiar positiva para este transtorno costuma estar presente. A maior parte dos sons da fala deve ser produzida de maneira clara, e a maioria das palavras, pronunciada com precisão, conforme a idade e as normas da comunidade, até os sete anos de idade. Este transtorno pode melhorar com a idade e com tratamento adequado, no entanto, quando associado ao transtorno da linguagem, os comprometimentos podem ser maiores.

Em relação ao diagnóstico devem ser consideradas variações regionais, sociais, culturais/étnicas, e ainda, atentar ao fato de que em casos de deficiência auditiva ou surdez podem ocorrer anormalidades na fala. Problemas na fala também podem ser atribuídos a déficits motores (como na paralisia cerebral) e sinais neurológicos os diferenciam. Também pode ser observado um uso limitado da fala que sinalize o mutismo seletivo, um transtorno de ansiedade caracterizado por ausência de fala que pode aparecer em crianças devido ao constrangimento causado por limitações da própria fala e desaparecer em ambientes seguros (como a casa/lar) ou na presença de amigos mais próximos.

Transtorno da fluência

O transtorno da fluência, anteriormente nomeado como gagueira, tem início na infância e caracteriza-se por perturbações na fluência normal da fala, incluindo sons ou sílabas repetidas e prolongamento de sons. A principal característica deste transtorno é uma perturbação na fluência normal e no padrão da fala, ambos inadequados para a idade. Pode vir acompanhado por movimentos motores como piscar olhos, movimentos descontrolados com a cabeça, movimentos respiratórios.

Ocorre até os seis ou sete anos de idade para 80% a 90% dos indivíduos afetados, com a idade de início variando dos dois aos sete anos. Normalmente, as disfluências têm início gradativo e com a progressão, elas ficam mais frequentes e causam interferência na própria fala. À medida que a criança percebe a dificuldade de fala, pode desenvolver mecanismos de esquiva e reações emocionais inclusive, evitando falar em público.

O diagnóstico deve considerar a diferenciação entre as disfluências normais que ocorrem frequentemente em crianças pequenas e a possibilidade de a gagueira ser um efeito colateral de algum medicamento que desaparecerá com o término da exposição à medicação. Também deve ser considerada a diferenciação com o Transtorno de Tourette caracterizado por tiques vocais e vocalizações repetitivas. Pesquisas longitudinais mostram que 65% a 85% das crianças se recuperam da disfluência, sendo que aos oito anos de idade a gravidade do transtorno pode sinalizar a recuperação ou a persistência do distúrbio, na adolescência e idade adulta.

Transtorno da comunicação social

O transtorno da comunicação social é caracterizado por dificuldades persistentes no uso social da comunicação verbal e não verbal. São considerados como critérios, dificuldades no uso social da linguagem, como saudações, compartilhamento de informações sociais; na adaptação ao contexto social e no cumprimento de regras sociais, como esperar a vez, usar sinais verbais e não verbais; além de compreender o que não é dito de forma explícita. Indivíduos com este transtorno podem evitar as interações sociais e podem ser afetados por problemas comportamentais.

Nesses indivíduos é comum a presença do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e do transtorno específico da aprendizagem. O diagnóstico deve considerar a diferenciação entre o próprio transtorno e o transtorno do espectro autista. Um diagnóstico de transtorno da comunicação social deve ser considerado tão somente quando a história do desenvolvimento não revelar nenhuma evidência de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades, característicos do transtorno do espectro autista.

Transtorno da comunicação não especificado

O transtorno da comunicação não especificado aplica-se a apresentações em que sintomas característicos da comunicação que causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo predominam, mas não satisfazem todos os critérios para transtorno da comunicação ou para qualquer transtorno na classe diagnóstica dos transtornos do neurodesenvolvimento.

Agora, abordaremos o transtorno do espectro autista.

Transtorno do espectro autista

Engloba o transtorno autista (autismo), a Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. A Síndrome de Rett não pertence mais à mesma categoria diagnóstica, mas é uma das causas genéticas do transtorno do espectro autista. É um transtorno frequentemente associado a comprometimentos intelectuais e ao transtorno da linguagem. Muitos indivíduos com este transtorno apresentam sintomas psiquiátricos que não fazem parte dos critérios diagnósticos para o transtorno (cerca de 70% podem ter um transtorno mental associado e 40% podem ter dois ou mais transtornos mentais associados). Três níveis de gravidade são descritos para este transtorno: nível 1 (leve) exigindo apoio, nível 2 (moderada) exigindo apoio substancial e nível 3 (grave) exigindo apoio muito substancial.

O transtorno do espectro autista é caracterizado por:

- Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia:
 - ◆ Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal, a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
 - ◆ Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, desde comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, até a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
 - ◆ Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia:
 - ◆ Movimentos motores, usos de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos.
 - ◆ Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.
 - ◆ Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco.

- ♦ Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).
- ♦ Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas, ou, ainda, podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
- ♦ Os sintomas causam prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
- ♦ Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Os sintomas são reconhecidos, costumeiramente, durante o segundo ano de vida, entre 12 aos 24 meses, embora possam ser vistos antes disso, se os atrasos do desenvolvimento forem graves. As características comportamentais do transtorno tornam-se inicialmente evidentes, na primeira infância.

Muitos indivíduos com este transtorno apresentam comprometimento intelectual ou na linguagem. Mesmo aqueles com inteligência média ou alta apresentam um perfil irregular de capacidades. Déficits motores estão frequentemente presentes. Pode ocorrer autolesão como, por exemplo, bater a cabeça e morder o punho, além de comportamentos disruptivos e desafiadores, que são mais comuns em crianças e adolescentes.

Os adolescentes e adultos com este transtorno são propensos à ansiedade e depressão. É possível, que indivíduos com este transtorno apresentem deterioração acentuada com sintomas motores, episódio catatônico com sintomas de mutismo, posturas atípicas e trejeitos faciais.

O diagnóstico deve ser estabelecido após os três anos de idade, mas em boa parte dos casos, poderão ser identificados sinais indicadores da presença de fatores de risco muito antes disso. Este transtorno é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino e em amostras clínicas, pessoas do sexo feminino têm mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante, sugerindo que meninas sem comprometimento intelectual concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, talvez devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação.

A prevalência deste transtorno nos Estados Unidos da América e em outros países alcançou 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos.

Agora, passaremos ao transtorno do déficit de atenção/hiperatividade.

Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)

Caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento. São observadas:

Frequente desatenção que dura mais de seis meses e impacta atividades sociais, acadêmicas e profissionais;

Persistente hiperatividade-impulsividade que dura mais de seis meses e que expressam inquietude, incapacidade de envolvimento em atividades calmas, dificuldade em esperar a sua vez, interrupções/intromissões indevidas e falar demais.

Este transtorno tem início na infância e manifesta-se em mais de um ambiente (por exemplo, em casa, na escola e no trabalho). Indivíduos com TDAH podem exibir problemas cognitivos em testes de atenção, função executiva ou memória, embora tais testes não sejam suficientemente sensíveis ou específicos para servir como critérios diagnósticos.

No início da vida adulta, este transtorno está associado a risco aumentado de suicídio, principalmente quando em comorbidade com transtornos de humor,

de conduta ou por uso de substância. Não há marcador biológico que seja diagnóstico. Como grupo, na comparação com pares, crianças com este transtorno apresentam eletroencefalogramas com aumento de ondas lentas, volume encefálico total reduzido na ressonância magnética e atraso na maturação cortical no sentido pósterio-anterior; achados que não devem ser considerados diagnósticos.

Na população em geral, o transtorno de oposição desafiante (um dos transtornos disruptivos, do controle de impulsos e da conduta) é associado ao TDAH em cerca de metade das crianças com a apresentação combinada e em cerca de um quarto daquelas com a apresentação predominantemente desatenta. O transtorno de conduta (um dos transtornos disruptivos, do controle de impulsos e da conduta) é associado ao TDAH em aproximadamente um quarto das crianças e dos adolescentes com a apresentação combinada, dependendo da idade e do ambiente. O transtorno específico da aprendizagem é comumente associado ao TDAH. Outros transtornos que podem ser associados incluem o transtorno de personalidade obsessivo-compulsivo e os transtornos de Tique.

Em relação ao diagnóstico, o que diferencia a condição clínica da não clínica nos quadros deste transtorno são a severidade, a duração e a persistência da desatenção e da hiperatividade, em diferentes ambientes. A avaliação multidisciplinar para a conclusão do diagnóstico é fundamental.

Quanto à prevalência deste transtorno, ele ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças e em 2,5% dos adultos.

O outro transtorno de déficit de atenção/hiperatividade Especificado aplica-se a apresentações em que sintomas característicos do TDAH que causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo predominam, mas não satisfazem todos os critérios para TDAH ou para qualquer transtorno na classe diagnóstica dos transtornos do neurodesenvolvimento.

Esta categoria é usada em situações em que o clínico opta por comunicar a razão específica pela qual a apresentação não satisfaz os critérios para TDAH ou para qualquer outro transtorno do neurodesenvolvimento (por exemplo, “com sintomas insuficientes de desatenção”).

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade não especificado aplica-se a apresentações em que sintomas característicos do TDAH que causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social,

profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo predominam, mas não satisfazem todos os critérios para TDAH ou para qualquer transtorno na classe diagnóstica dos transtornos do neurodesenvolvimento.

Esta categoria é usada em situações em que o clínico opta por não especificar a razão pela qual os critérios para TDAH ou para qualquer outro transtorno do neurodesenvolvimento não são satisfeitos e inclui apresentações para as quais não há informações suficientes para que seja feito um diagnóstico mais específico.

A seguir abordaremos o transtorno específico da aprendizagem.

Transtorno específico da aprendizagem

Caracterizado por dificuldades na aprendizagem e uso das habilidades acadêmicas. Pode incluir prejuízos nos domínios da leitura, da expressão escrita e da matemática. Para sua caracterização deve ser observada a presença de pelo menos um sintoma dentre os listados abaixo:

- Ler palavras incorretamente ou sem fluência suficiente;
- Dificuldades em compreender o que lê;
- Dificuldades em escrever corretamente;
- Dificuldades na gramática, pontuação e organização de ideias em textos escritos;
- Dificuldades com o senso numérico, a memorização de fatos aritméticos e os cálculos em matemática;
- Dificuldades quanto ao raciocínio quantitativo.

As dificuldades listadas acima devem ser inadequadas para a idade e devem persistir por ao menos seis meses, mesmo com intervenções específicas. Devem também, ter início durante os anos escolares e não serem passíveis de explicação por outras condições como alterações visuais ou auditivas, deficiência

intelectual, transtornos neurológicos, instrução educacional inadequada e condições psicossociais impróprias.

Os níveis de gravidade são: leve, moderado e grave. Na gravidade leve o indivíduo pode compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciados serviços de apoio adequados ou adaptações, especialmente durante os anos escolares. Na gravidade moderada é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares; adaptações e serviços de apoio são necessários na escola, no trabalho ou em casa. No nível grave, as dificuldades em aprender habilidades, afetam vários domínios acadêmicos, sendo necessário um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares e mesmo assim o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente.

Quanto aos prejuízos especificamente, este transtorno inclui o prejuízo na leitura com dificuldades na leitura de palavras, velocidade ou fluência na leitura e compreensão da leitura. O termo dislexia é usado alternativamente quando os problemas se concentram primariamente no reconhecimento, na fluência da leitura ou na escrita imprecisa ou incorreta. Sobre o prejuízo na escrita são observadas dificuldades na soletração ou ortografia, gramática e pontuação, clareza e organização da expressão escrita e o prejuízo. Na matemática há dificuldades com o senso numérico, a memorização de fatos aritméticos, a precisão ou fluência de

Apesar de ter seu início durante o desenvolvimento e ser observado no transcorrer da vida escolar, o transtorno específico da aprendizagem pode persistir durante toda a vida do indivíduo.

cálculos e a precisão no raciocínio matemático. O termo discalculia é usado alternativamente em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes.

Apesar de ter seu início durante o desenvolvimento e de poder ser observado no transcorrer da vida escolar, o transtorno específico da aprendizagem pode persistir durante toda a vida do indivíduo, corroborando a diferenciação entre as DA e os TN presente na introdução deste capítulo, em que se comenta a possível minimização de sintomas nos casos dos transtornos do neurodesenvolvimento, não sua extinção. A persistência e permanência do transtorno durante a vida e os prejuízos acadêmicos e profissionais advindos desta permanência na vida do indivíduo revelam a necessidade da detecção precoce do transtorno e de intervenções pontuais que possam minimizar tais prejuízos.

Este transtorno costuma associar-se com outros transtornos do neurodesenvolvimento como o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, transtornos da comunicação, transtorno do desenvolvimento da coordenação e transtorno do espectro autista. Também com transtornos mentais como o transtorno da ansiedade e o transtorno bipolar.

O diagnóstico deve diferenciar o transtorno do desempenho acadêmico devido a fatores externos, por exemplo, a falta de oportunidade educacional, educação escolar insatisfatória, aprendizagem em uma segunda língua. Deve ainda, diferir de dificuldades gerais associadas à deficiência intelectual, considerando as dificuldades para aprender na presença de níveis normais de funcionamento intelectual (pontuação de QI, no mínimo, 70/75). Diante da presença de deficiência intelectual, este transtorno somente pode ser diagnosticado se as dificuldades para aprender excedem as comumente associadas à deficiência intelectual. O diagnóstico deve, também, diferenciar-se de transtornos cognitivos neurodegenerativos, problemas neurológicos ou sensoriais, por exemplo, acidente vascular cerebral pediátrico, lesão cerebral traumática, deficiência auditiva, deficiência visual, porque nesses casos, há achados anormais nos exames neurológicos. Por fim, o diagnóstico deve diferenciar-se do desempenho acadêmico insatisfatório associado ao transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e dos transtornos psicóticos como a esquizofrenia ou a psicose pelo fato de, nesses transtornos, ocorrer um declínio, frequentemente rápido, nos domínios funcionais.

A prevalência deste transtorno é de 5% a 15% entre crianças em idade escolar, em diferentes culturas e idiomas.

Agora, passaremos aos transtornos motores.

Transtornos motores

Os transtornos motores são caracterizados quando a aquisição e a execução das habilidades motoras estão substancialmente abaixo do esperado considerando-se a idade cronológica. São classificados em:

- Transtorno do desenvolvimento da coordenação, caracterizado por déficits na aquisição e execução de habilidades motoras, trazendo prejuízos na realização de atividades diárias. Os prejuízos motores podem estar associados à função visual e doenças neurológicas específicas, como paralisia cerebral, lesões progressivas do cerebelo e problemas neuromusculares. Este transtorno está associado a outros;
- Transtorno da fala e da linguagem;
- Transtorno específico da aprendizagem, que afeta, em especial, a leitura e escrita;
- Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, com frequência de 50%;
- Transtorno do espectro autista. A prevalência deste transtorno em crianças dos cinco aos onze anos de idade está em torno de 5% a 6%;
- Transtorno do movimento estereotipado evidencia comportamentos motores repetitivos como balançar o corpo, as mãos e praticar autoagressão (comorbidade com o transtorno do espectro autista com e com o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade). Para o estabelecimento do diagnóstico são necessários história e exame neurológico. Quanto às associações, as estereotipias são uma manifestação comum de uma gama de doenças neurogenéticas. A prevalência deste

transtorno está entre 4% e 16% dos indivíduos com deficiência intelectual, que apresentam estereotípias e autolesão. O risco é maior naqueles com deficiência intelectual grave. Entre pessoas com deficiência intelectual, institucionalizadas, 10% a 15% podem apresentar este transtorno com autolesão;

- O transtorno de tique é caracterizado por movimentos vocalizados repentinos, rápidos, recorrentes, não ritmados e estereotipados. Neste transtorno os déficits nas habilidades motoras interferem nas atividades cotidianas causando impactos na produtividade acadêmica/escolar, profissional, no lazer e nas brincadeiras. O início dos sintomas ocorre precocemente no período do desenvolvimento. Este transtorno está subdividido em: transtorno de Tourette, transtorno de tique motor ou vocal persistente (crônico) e transtorno de tique transitório. Os transtornos de tique são comumente associados a condições médicas e psiquiátricas. São associados também ao transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e ao transtorno de personalidade obsessivo-compulsiva. O diagnóstico deve diferenciar o transtorno da deficiência intelectual, deficiência visual e de condição neurológica que afete os movimentos, como na paralisia cerebral, distrofia muscular e doença degenerativa;
- A prevalência do transtorno de Tourette, subtipo do transtorno de tique) varia de três a oito a cada mil crianças em idade escolar, sendo o sexo masculino o mais afetado. O outro transtorno de tique especificado aplica-se a apresentações em que sintomas característicos de um transtorno de tique que causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo predominam, mas não satisfazem todos os critérios para este transtorno ou para qualquer transtorno na classe diagnóstica dos transtornos do neurodesenvolvimento. Esta categoria é usada em situações em que o clínico opta por comunicar a razão específica pela qual a apresentação não satisfaz os critérios para um transtorno de tique ou para qualquer outro

transtorno do neurodesenvolvimento (por exemplo, “com início após os dezoito anos de idade”).

- O transtorno de tique não especificado aplica-se a apresentações em que sintomas característicos de um transtorno de tique que causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo predominam, mas não satisfazem todos os critérios para transtorno de tique ou para qualquer transtorno na classe diagnóstica dos transtornos do neurodesenvolvimento. Esta categoria é usada em situações em que o clínico opta por não especificar a razão pela qual os critérios para um transtorno de tique ou para qualquer outro transtorno do neurodesenvolvimento não são satisfeitos e inclui apresentações para as quais não há informações suficientes para que seja feito um diagnóstico mais específico.

Por fim, trataremos dos outros transtornos do neurodesenvolvimento.

Outros transtornos do neurodesenvolvimento

Esta categoria aplica-se a apresentações em que os sintomas característicos de um transtorno do neurodesenvolvimento causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo predominam, mas não satisfazem todos os critérios para qualquer transtorno do neurodesenvolvimento especificado.

Esta categoria é usada em situações em que o clínico opta por comunicar a razão específica pela qual a apresentação não satisfaz os critérios para qualquer transtorno específico do neurodesenvolvimento como, por exemplo o transtorno do neurodesenvolvimento associado com exposição pré-natal ao álcool. O transtorno do neurodesenvolvimento associado à exposição pré-natal ao álcool é caracterizado por uma gama de problemas de desenvolvimento após exposição intrauterina ao álcool.

O transtorno do neurodesenvolvimento não especificado aplica-se a apresentações em que sintomas característicos de um transtorno do

neurodesenvolvimento causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo predominam, mas não satisfazem todos os critérios para qualquer transtorno do neurodesenvolvimento.

Esta categoria é usada em situações em que o clínico opta por não especificar a razão pela qual os critérios para um transtorno do neurodesenvolvimento específico não são satisfeitos e inclui apresentações para as quais não há informações suficientes para que seja feito um diagnóstico mais específico (por exemplo, em salas de emergência).

Desafios a serem enfrentados por parte dos educadores que atendem alunos com dificuldades de aprendizagem e com transtornos do neurodesenvolvimento

Uma reflexão sobre a necessidade da explanação acerca dos transtornos do neurodesenvolvimento pode ser aqui iniciada. O detalhamento de cada transtorno presente nos critérios classificatórios do DSM-5 (2014) acrescenta muitas informações sobre os quadros que os acompanham. Além disso, podemos contar também com os achados de pesquisas/estudos presentes na literatura sobre as dificuldades de aprendizagem e os transtornos do neurodesenvolvimento. O Manual, bem como os artigos científicos, contribuem em muito para o desenvolvimento de um olhar atento, apoiado em conhecimentos científicos e ampliam a compreensão sobre alguns comportamentos desregulados, bem como algumas inabilidades presentes em alunos com necessidades educacionais especiais. Por vezes, tais alunos são classificados como “birrentos ou mimados” e embora seus comportamentos possam sim, estar relacionados a questões educacionais ou psicológicas, podem também ser resultantes, nos quadros de determinados transtornos, da desregulação de mensagens neurais pelo cérebro gerando respostas e comportamentos inadequados (MATTOS, 2018).

No caso do transtorno do espectro autista, por exemplo, em estudo realizado por Cabral *et al* (2017) sobre a inclusão escolar de crianças com este transtorno, as autoras afirmam que há muitas dificuldades para a efetivação da inclusão escolar e que tais dificuldades refletem a necessidade de formação qualificada e de apoio técnico no trabalho com os alunos, no entendimento do

professor sobre a inclusão e principalmente, quanto ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Embora os resultados da pesquisa que gerou esse estudo tenham remetido as pesquisadoras às dificuldades de comunicação dos alunos com este transtorno e ao desconhecimento por parte dos educadores, das características dessas crianças, verificou-se também uma busca por um melhor entendimento do transtorno para a construção de ferramentas diferenciadas que possam ser utilizadas na interação com esses alunos (CABRAL *et al*, 2017).

Quanto ao transtorno específico da aprendizagem, e mais particularmente, sobre a dislexia em que se verifica o prejuízo na leitura, Rodrigues *et al* (2016) ressaltam a presença de achados em estudos com a utilização de neuroimagem que sinalizam diferenças no funcionamento cerebral de disléxicos, em relação aos não disléxicos, e, ainda, fortes indicativos de componente genético. Para essas autoras, embora o problema de base da dislexia seja a leitura e a escrita, não se pode perder de vista que habilidades cognitivas, acadêmicas e psicossociais podem estar comprometidas, interferindo no desempenho global da criança. As pesquisadoras acrescentam que o professor, na sua prática diária, é elemento essencial não só para a identificação dos fatores de risco da dislexia, mas para oferecer contribuições quanto ao diagnóstico, estabelecido por especialistas, e também, quanto às intervenções. E, por fim, salientam que a despeito de todos os entraves presentes no contexto educacional, a intervenção adequada é possível e

Por vezes, tais alunos são classificados como "birrentos ou mimados" e embora seus comportamentos possam sim, estar relacionados a questões educacionais ou psicológicas.

viável, desde que haja estudo constante, formação continuada e, principalmente, envolvimento e perseverança por parte da escola (RODRIGUES *et al*, 2016).

Ainda quanto ao transtorno específico da aprendizagem e os prejuízos na matemática, Gomes *et al* (2018) realizaram uma pesquisa com a finalidade de conhecer melhor as dificuldades que os alunos com discalculia apresentam e os problemas que enfrentam. Para essas autoras, a percepção das características deste transtorno presentes em alguns alunos e o conhecimento de técnicas e estratégias que permitam ao professor orientar tais alunos, podem diminuir os problemas de desempenho e rendimento escolar em matemática. Essas pesquisadoras destacam a importância do trabalho do professor também junto à família quanto à identificação do transtorno e afirmam que a matemática desempenha um papel fundamental na vida do aluno, fato que reforça o quanto o professor deve estar atento às dificuldades relacionadas com a aprendizagem desta disciplina (GOMES *et al*, 2018).

Em relação ao transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, Carreiro *et al* (2007) afirmam que o tratamento adequado para este distúrbio necessita de uma equipe multidisciplinar, por envolver prescrição medicamentosa, identificação de comorbidades, presença de problemas comportamentais, psicológicos e sociais. Portanto, o tratamento inclui a atuação de médicos, psicólogos e pedagogos. Paiano *et al* (2019) complementam, argumentando que as intervenções educacionais realizadas pelo professor que conhece seus alunos em suas necessidades específicas, são necessárias para determinar uma melhor forma em que o aprendizado possa ocorrer. E que intervenções para crianças com TDAH realizadas em escolas, são mais uma importante forma de tratamento numa abordagem multidisciplinar e num contexto em que os sintomas deste transtorno se manifestam com mais clareza e intensidade: a própria escola (PAIANO *et al*, 2019).

Crianças diagnosticadas com transtornos como o transtorno do espectro autista, a síndrome de Down, o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e a esquizofrenia, segundo Cabrera *et al* (2017) e Cervera *et al* (2017), quando comparadas aos seus pares sem transtornos, apresentam frequentemente prejuízos no processamento sensorial (processo neurológico no qual as informações sensoriais oriundas do meio ambiente são registradas, organizadas, moduladas/reguladas e interpretadas pelo cérebro para serem posteriormente utilizadas em resposta às diferentes demandas ambientais, segundo Ayres (1972).

Ainda, mencionando os prejuízos resultantes de dificuldades sensoriais, Mattos (2018) sinaliza que os comportamentos de determinadas crianças observados no ambiente escolar, podem estar relacionados a comprometimentos no processamento sensorial. Alguns casos reais:

- Um aluno com transtorno do espectro autista que bate fortemente a cabeça no chão em momentos de crises, causando verdadeiro desespero nos profissionais que o acompanham, provavelmente, possui limiares neurológicos: quantidade necessária de estímulos para um neurônio ou um sistema de neurônios reagirem aos estímulos ambientais e gerar uma resposta, muito altos.
- Uma aluna sem deficiência auditiva que não atende quando chamada pelo nome e mostra-se totalmente alheia ao que acontece em seu entorno, provavelmente também possui limiares neurológicos altos.
- Uma terceira criança que cobre os ouvidos com as mãos ao menor barulho e irrita-se com qualquer tentativa de toque dos colegas, possivelmente, possui limiares neurológicos muito baixos.

Profissionais da saúde como terapeutas ocupacionais planejam e propõem atividades em ambientes terapêuticos onde as informações sensoriais são oferecidas, controladas e organizadas. No caso dos profissionais da educação que atuam em escolas, também é possível planejar e propor atividades a partir da organização de informações sensoriais, adequando os ambientes escolares, mas para isso torna-se necessário identificar os padrões comuns e incomuns de processamento sensorial dos alunos, com o propósito de compreender seus comportamentos (MATTOS, 2018). E como os profissionais da educação podem identificar tais padrões?

Retornamos aqui à questão sobre a necessidade e utilidade do DSM-5 (2014) e aos achados de pesquisas e inúmeros estudos presentes na literatura, acerca das dificuldades de aprendizagem e dos transtornos do neurodesenvolvimento. Retomemos os exemplos dados acima:

1. A inclusão escolar de crianças com o transtorno do espectro autista reflete a necessidade de formação qualificada e de apoio técnico no trabalho com os alunos (CABRAL et al, 2017);
2. A intervenção adequada é possível e viável nos casos de dislexia (transtorno específico da aprendizagem), desde que haja estudo constante, formação continuada e, principalmente, envolvimento e perseverança por parte da escola (RODRIGUES et al, 2016);
3. A percepção das características da discalculia (transtorno específico da aprendizagem), presente em alguns alunos e o conhecimento de técnicas e estratégias que permitam ao professor orientar tais alunos podem diminuir os problemas de desempenho e rendimento escolar em matemática (GOMES et al, 2018);
4. Intervenções para crianças com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade realizadas em escolas, são mais uma importante forma de tratamento na abordagem multidisciplinar, num contexto em que os sintomas deste transtorno se manifestam com mais clareza e intensidade: a própria escola (PAIANO et al, 2019);
5. Crianças diagnosticadas com transtornos apresentam frequentemente prejuízos no processamento sensorial (CABRERA et al, 2017; CERVERA et al, 2017);
6. Limiares neurológicos muito altos ou muito baixos podem estar relacionados às dificuldades de processamento sensorial que geram padrões incomuns deste processamento e, conseqüentemente, comportamentos inadequados (MATTOS, 2018).

Qual a relação desses exemplos com a pergunta sobre como profissionais da educação, mais especificamente, professores, podem identificar padrões incomuns de processamento sensorial e não tendo formação em terapia ocupacional, por exemplo?

A resposta está em algo já posto neste capítulo: o desenvolvimento de um olhar atento e que neste caso, estaria munido de informações sobre padrões comuns e incomuns de processamento sensorial, precisa apoiar-se em conhecimentos científicos. Tais conhecimentos fomentam o planejamento de intervenções melhor embasadas cientificamente, assim como ampliam a compreensão sobre as implicações dos transtornos do neurodesenvolvimento, na aprendizagem.

Poderíamos prosseguir nesta narrativa apresentando muitos outros exemplos de achados de pesquisas e estudos presentes na literatura sobre as dificuldades de aprendizagem e os transtornos do neurodesenvolvimento. Mas, por ora, finalizaremos esta reflexão, acrescentando uma última abordagem que diz respeito aos níveis de gravidade dos transtornos. Há pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, institucionalizadas, situadas em níveis classificatórios graves e profundos desses distúrbios. Casos assim carecem de fortes medicações e de internações. Há também as que possuem transtornos em níveis graves e profundos, mas permanecem em casa e/ou não possuem sequer diagnóstico nem tratamento. Não podemos fechar os olhos, para a existência da complexa e muitas vezes devastadora situação de vida desses indivíduos e de suas famílias e, ainda, para a real impossibilidade imposta pela gravidade dos transtornos, deles frequentarem escolas de ensino regular. Não podemos também, fechar os mesmos olhos em relação aos alunos com TN classificados em níveis leves e

Não podemos fechar os olhos, para a existência da complexa e muitas vezes devastadora situação de vida desses indivíduos e de suas famílias.

moderados de gravidade, muitas vezes também sem diagnósticos e tratamentos. Os alunos com necessidades educacionais especiais, classificados em quadros menos graves e com prejuízos menos severos quanto aos TN e às DA, podem, mediante apoio técnico e estudo - por parte dos profissionais da educação que os atendem - ser beneficiados pela experiência da inclusão escolar.

Conclusão

A detecção precoce de transtornos como o transtorno do espectro autista e as intervenções subsequentes podem favorecer prognósticos melhores em relação à aquisição da linguagem, ao desenvolvimento das interações sociais e ao funcionamento adaptativo (ARAUJO, 2019). Detectar precocemente dificuldades de aprendizagem e transtornos do neurodesenvolvimento exige, dos professores e demais profissionais que atuam junto às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, atualização e formação continuada. Não se trata de atribuir aos educadores uma função que não lhes cabe, como a de estabelecer diagnósticos quando se deparam, por exemplo, com crianças que apresentam sintomas característicos de transtornos.

Em termos ideais, os diagnósticos de transtornos, devem ser concluídos após entrevistas, exames físicos, aplicação de instrumentos de rastreio e de avaliação específicos, observações em ambientes diversos sobre comportamentos e desempenhos, pareceres clínicos e discussões realizadas por profissionais de equipe multidisciplinar. Em países mais adiantados nas questões sobre educação inclusiva e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, os diagnósticos sobre transtornos, incluindo os transtornos do neurodesenvolvimento, se aproximam desse padrão ideal, mas no caso do Brasil (especialmente em relação à maioria da população), estamos ainda, um pouco distantes desse modelo mesmo tendo progredido nas últimas décadas em questões legais.

Cabe ainda ressaltar que a detecção precoce das DA e dos TN (diferenciada do estabelecimento de diagnóstico), realizada por professores e demais profissionais da área educacional, muitas vezes é fruto de longa e profícua jornada de trabalho desses profissionais, que conseguem concretizá-la por meio de enorme compromisso com a profissão, do acolhimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e da identificação de suas limitações, mas também de

suas capacidades. E, ainda, conseguem criar materiais e desenvolver estratégias pedagógicas especiais para seus alunos especiais.

A experiência profissional impregnada por compromisso, acolhimento e sensibilidade, acrescida da disponibilidade em aperfeiçoar a própria formação por meio de um interesse contínuo em estudar e atualizar-se, são dois pilares de sustentação indispensáveis ao enfrentamento dos desafios presentes no dia a dia dos educadores que atendem alunos com dificuldades de aprendizagem e com transtornos do neurodesenvolvimento, a serem incluídos no universo escolar.

Referências

ARAUJO, C. O. Mapamaneto do alunado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de Embu das Artes/SP:[negrito] perfil clínico e escolar. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disorders**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, 2017.

CABRERA, S. J.; AYUSO, D. R.; GIL, G. R.; JUÁREZ, J. M. T. Assessment of sensory processing characteristics in children between 3 and 11 years old: A systematic review. **Frontiers in Pediatrics**. Suíça, v. 12, n. 5, 2017.

CAPONI, S. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 741-763, 2014.

CARREIRO, L. R. R.; LIMA, D. P.; MARQUES, M. A. A.; ARAÚJO, M. V.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Estudo exploratório sobre o conhecimento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade entre professores de escola

públicas e privadas da cidade de São Paulo. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbio do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 34-52, 2007.

CERVERA, P. S.; CERZUELA, G. P.; SALA, F. G.; MINGUEZ, R. T.; ANDRÉS, M. I. F. Sensory processing in children with Autism Spectrum Disorder and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the home and classroom contexts. **Frontiers in Psychology**. Bélgica, v. 11, n. 8, 2017.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Walk, 2016.

GOMES, J. A. J.; SABIÃO, R. M. Discalculia: dificuldades no ensino e aprendizagem da matemática. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 80-97, 2018.

MARTINHAGO, F.; CAPONI, S. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.29, n. 2, 2019.

MATTOS, J. C. **Evidências de confiabilidade e validade do instrumento de avaliação do processamento sensorial: Sensory Profile (Dunn, 1999)**. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

PAIANO, R.; CARVALHO, A. C. R.; FLOR, C. M.; ABISSAMRA, R. G. A.; CARREIRO, L. R. R. Programas de intervenção para alunos com TDAH no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 32, 2019

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 33, n. 100, 2016.

Capítulo 10



A educação moral e a pedagogia do cuidado: os postulados teóricos de Nel Noddings

Ellen Nogueira Rodrigues

A comunidade acadêmica no campo da educação tem criticado a excessiva ênfase na formação de professores nos aspectos técnicos do processo educacional, concernentes ao conhecimento didático-pedagógico e aos conteúdos acadêmicos, em detrimento da dimensão humana voltada para o desenvolvimento de valores e da vida moral dos alunos (VELASQUEZ; GRAHAM; OSGUTHORPE, 2013). Embora o discurso dos professores revele o desejo de desenvolver alunos reflexivos e autônomos, bem como indivíduos capazes de transformar sua realidade por meio dos valores e da responsabilidade moral, a educação da moralidade é deixada à margem no currículo oculto.

Nesse sentido, a integração da dimensão moral no currículo é realizada de forma inconsciente e não planejada, pois os professores carecem de conhecimento substancial relacionado à educação moral. Os obstáculos que se interpõem para a inclusão da dimensão moral no processo educacional estão atrelados a ideias equivocadas sobre a concepção do caráter e da moralidade, de acordo com as quais o ensino é visto como moralmente neutro, pessoal, ou circunscrito vagamente ao objetivo de “ser uma boa pessoa” (ARTHUR; CARR, 2013). Além disso, a pesquisa de Arthur e Carr (1993) destaca a tendência de redução da educação do caráter ao sentido religioso e paternalista, assim como concepções morais e éticas são facilmente distorcidas na comunidade educacional.

Conforme Nash (2002) sinaliza, a dificuldade com a retórica moral se relaciona com a terminologia e as múltiplas linguagens para o termo moral, tais como: a linguagem das crenças (questões fundamentais sobre fontes de autoridade moral); a linguagem do caráter moral (as intuições pessoais e narrativas

que definem quem nós somos moralmente); e a linguagem dos princípios morais (as abstrações, regras, princípios e teorias éticas que servem como base para julgar entre o certo e errado). Em geral, os professores limitam os princípios morais ao campo da disciplina e da gestão na sala de aula, reduzindo a complexidade das noções ligadas à ética e a moralidade no contexto educacional (THORNBERG, 2008).

No entanto, nas últimas décadas, o campo da educação do caráter tem alcançado significativa atenção com as mudanças na concepção do funcionamento humano, na perspectiva da psicologia positiva e na guinada da ética da virtude no campo da filosofia da educação (WALKER; THOMA, 2017). De modo geral, essas mudanças provocaram um avanço nas pesquisas e no conceito da educação do caráter, que contribuíram na superação de concepções dos aspectos morais no ensino, que eram reduzidas à disciplina corretiva e à qualificação estritamente religiosa (WALKER; THOMA, 2017). Atualmente os estudos têm evidenciado diversas abordagens e paradigmas relacionados aos aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais para a compreensão da moralidade ética e da excelência para o aprimoramento do caráter.

Embora o campo da educação do caráter e da moralidade seja multidisciplinar, ele abrange qualquer forma de educação moral que reconheça o papel das virtudes para a felicidade, o bem-estar, o sucesso e o crescimento pessoal. Além disso, com a ascendência da teleologia aristotélica da virtude para conceituar

A educação do caráter promove a consciência do aluno para o que é eticamente importante nas situações vivenciadas e na tomada de decisões e ações acertadas.

a educação do caráter na teoria e prática educacional, as virtudes não são meros instrumentos em si, mas constituem o último objetivo do desenvolvimento *flourishing* (florescente) e da felicidade humana. Em suma, a educação do caráter promove a consciência do aluno para o que é eticamente importante nas situações vivenciadas e na tomada de decisões e ações acertadas, transformando-os em alunos mais autônomos e reflexivos na prática da virtude.

O campo da educação do caráter tem contribuído de forma exponencial para pensar as virtudes e o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, inclusive para o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) ou para alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Contudo, a pedagogia do cuidado, particularmente, descrita pela ética do cuidado de Nel Noddings (1984), também provê uma perspectiva promissora para a educação moral. Portanto, o presente capítulo busca analisar as concepções da ética do cuidado para o âmbito educacional a partir dos escritos de Noddings (1984; 2002), bem como as limitações da educação do caráter à luz da pedagogia do cuidado.

Para isso, a primeira seção tem como objetivo discorrer os conceitos teóricos da ética do cuidado em Nel Noddings. Na segunda seção, abordaremos as pesquisas na área da pedagogia do cuidado e, na terceira seção, apresentaremos a pedagogia do cuidado no contexto do ensino emergencial e da pandemia. Por fim, discutiremos a relação entre a ética do cuidado em Noddings e o campo da educação do caráter, que também constitui um meio potencializador para pensar as práticas inclusivas para o PAEE.

Os conceitos teóricos da ética do cuidado em Nel Noddings

Antes de nos aprofundarmos no legado teórico de Noddings (1984; 2002), cabe apresentarmos brevemente os conceitos de Carol Gilligan (1982), que é referência no campo da psicologia do desenvolvimento e da filosofia moral. Os pressupostos da autora vão além de uma orientação moral circunscrita ao raciocínio lógico, a justiça, a equidade e a autonomia, ao reconhecer e articular uma concepção moral voltada para o cuidado, a empatia e a relação entre os indivíduos.

Nesta perspectiva, Kohlberg (1989; 1993) providenciou, em grande medida, o contexto inicial das obras de Gilligan, visto que ela criticou o seu modelo

de desenvolvimento moral por estar confinado à uma visão androcêntrica (em que o masculino se assume como único modelo de representação coletiva) de justiça como superior a uma concepção do cuidado (BLUM, 1988). No cerne das reivindicações de Gilligan está a ênfase e a legitimidade de princípios relacionais e pessoais “onde o cuidado e a responsabilidade nos relacionamentos pessoais constituem um importante elemento da moralidade por si mesmos”, distintos da imparcialidade, do raciocínio moral e de princípios universais (BLUM, 1988, p. 473). O conceito de imparcialidade se relaciona a concepção de Kant sobre o dever e a obrigação vinculada aos princípios morais, que fundamenta os valores morais na racionalidade lógica.

Gilligan (1993) reconhece o papel da imparcialidade e dos princípios universais, mas ela propõe uma complexa rede de interação e diálogo entre a imparcialidade e os aspectos do relacionamento e do cuidado no desenvolvimento moral dos indivíduos. Se nos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg a dimensão moral se define por uma perspectiva impessoal e desterritorializada dos sujeitos, Gilligan advoga uma orientação moral situacional e particularizada, em que as redes e processos relacionais e a forma de respondermos e compreendemos emocionalmente os indivíduos é central para o desenvolvimento moral.

Em seu livro *In a different voice* (1993), a autora introduz a ética do cuidado para o campo acadêmico e o discurso público (BERGMAN, 2004). Por sua vez, Noddings (1984) explora o conceito do cuidado e elabora uma ética do cuidado em relação ao ensino e a educação moral. Embora diversos filósofos tenham como cerne de suas concepções o conceito do cuidado (BUBER, 1965; MAYEROFF, 1971; SLOTE, 2007), Noddings (1984) aborda com profundidade uma ética do cuidado aplicada ao campo da educação, baseada na obra de Gilligan e outros (BUBER, 1965; MURDOCH, 1970).

De acordo com Velasquez, West, Graham e Osguthorpe (2013), as contribuições teóricas da autora no campo da educação moral compreendem: a aplicação da teoria do cuidado no contexto educacional; a forma descritiva de análise da complexidade do conceito do cuidado; e a inclusão da perspectiva daquele que é cuidado (*cared-for*).

A ética do cuidado de Noddings (1984) tem como componente fundamental a atitude aberta, não seletiva e receptiva de demonstração de cuidado e recebimento dela nas relações humanas. A autora argumenta que os encontros

entre os professores e alunos são relacionais e situacionais, com um potencial exponencial para o cuidado, por meio de uma tentativa para compreender o sentimento de cuidar e ser cuidado (ROBINSON *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, o conceito de cuidado é definido como um conjunto de práticas relacionais que promovem o reconhecimento mútuo, o crescimento, o desenvolvimento, a expressão de afetividade, o empoderamento, a cultura e a comunidade humana entre o professor e o aluno (GORDON; BENNER; NODDINGS, 1996). A escola, como continuidade do espaço familiar, apresenta-se como espaço de intimidade, de equidistância e de uma sensibilidade humana para com o outro, na qual a concepção educacional, o currículo e a moldura abrangente para pensar o processo educacional começa pela relação de cuidado.

A premissa principal do modelo teórico de Noddings (1984) para a educação moral diz respeito ao fato de que somente aprendemos e demonstramos cuidado pelas pessoas, ao ambiente e a vida, ao sermos cuidados. Com isso, o “aprender sobre o cuidado ao sermos cuidados é o primeiro passo para a educação moral” (NODDINGS, 2002, p.24). Em grande parte, o ideal moral advém de nutrirmos a perspectiva de cuidado em prol dos outros, ao invés apenas do domínio de princípios e preocupações utilitaristas no exercício da identidade moral. Conforme Santos (2018, p. 115) aponta, “Noddings reage criticamente a esta desnutrição seca da escola e encontra na ética do cuidado a responsabilidade pedagógica que se inclina à sensibilidade humana para com o outro e para tudo quanto há”.

A atitude cuidadora é caracterizada não apenas como um conjunto de comportamentos, mas um estado de consciência definido por “*engrossment*” ou envolvimento, onde quem cuida aceita o outro de forma completa e busca experimentar o mundo na perspectiva de quem ela/ele cuida. O educador adota uma atitude maternal de sensibilidade e abertura para os sentimentos, pensamentos e necessidades dos alunos, que desperta um modo de receptividade do ser cuidado e conduz ao “*motivational displacement*” ou deslocamento motivacional, pelo cuidador. Assim, ao experimentar essa dinâmica, o cuidador executa ações que visam o interesse do aluno. O “*motivacional displacement*” ultrapassa uma mera resposta de cuidado para um processo de deslocamento dos interesses pessoais “saíndo do seu próprio quadro de referência para o do outro”, para que ocorra uma ação almejada (NODDINGS, 1984, p. 24).

Cabe ressaltar que o aluno não necessariamente responde ao cuidado e a atenção do educador, mas há uma dinâmica de “reciprocidade” ao reconhecer o cuidado (NODDINGS, 2002). Essa relação de reciprocidade motivada pelo cuidado cria um processo simbiótico entre professor e alunos que “mantém e promove o grau de associação fundamental para as relações humanas e a educação” (NODDINGS, 1984, p. 59-60). Portanto, os componentes essenciais do cuidado são os conceitos de “*engrossment*”, “*motivational displacement*” e “reciprocidade”, que compreendem:

1. A cuida de B;
2. A consciência de A é caracterizada pela atenção e “*motivational displacement*”, que leva A a desempenhar um ato de acordo com (1);
3. B reconhece que A tem cuidado de B (NODDINGS, 2002).

O estado de consciência e a atitude cuidadora são centrais para a educação moral dos alunos e é um poderoso motivador da moralidade, pois as memórias de cuidado e ser cuidado desenvolvem um ideal ético que leva os alunos a agirem de forma moral nas interações humanas. Conforme Noddings (1984, p. 6) reitera, uma das tarefas principais do professor é “nutrir o ideal ético”, ao mostrarmos cuidado e como cuidar, para que gradualmente construam um ideal

“Não podemos apenas falar sobre o cuidado e oferecer textos para lerem sobre o assunto, nós demonstramos o cuidado nas nossas relações com os alunos”.

ético. Desse modo, a filósofa sugere quatro componentes para a aplicação da ética do cuidado à educação moral: modelação, diálogo, prática e confirmação.

A modelação refere-se ao processo de tornar compreensível o cuidado nas situações e viver uma disposição de cuidado para com os alunos. Noddings (1998, p. 190) destaca que “não podemos apenas falar sobre o cuidado e oferecer textos para lerem sobre o assunto, nós demonstramos o cuidado nas nossas relações com os alunos”. Assim, a modelação e o ideal ético demonstrado pelo professor e a atenção e aquisição desse ideal são dependentes da relação de cuidado e confiança entre o professor e os alunos.

No diálogo, há a possibilidade de explorar as relações e a prática do cuidado, bem como familiarizar-se um com o outro (NODDINGS, 1998). Quanto ao componente da prática, o professor deve buscar o contato dos alunos com o cuidado dos outros e criar experiências para exercerem a prática do cuidado entre si e em prol dos outros. Por fim, o aspecto da comprovação se relaciona ao ato de reconhecimento e a confirmação para os alunos do ideal ético. Desse modo, esses quatro componentes norteiam o modo de aprimoramento dos alunos com o cuidado de e sobre os outros.

Em geral, há duas extensões vinculativas atreladas ao cuidado para a construção do ideal ético nos alunos: cuidar de (“*caring-for*”), diz respeito à atenção ao outro no encontro face a face, enquanto, no cuidado sobre (“*caring-about*”), há um vínculo integrativo que se desdobra para o cuidado com o outro (SANTOS, 2018). A partir dos pressupostos da ética do cuidado apresentados, Noddings (1984) ressalta o conceito do cuidado como moldura e conceito abrangente e multidimensional para a integração dos conteúdos, a fim de gerar um conjunto coeso como base para o conteúdo curricular. Os domínios do currículo abarcam:

- o cuidado consigo mesmo;
- o cuidado com os mais próximos;
- o cuidado com os mais distantes;
- o cuidado por seres não-humanos;
- o cuidado com as plantas;

- o cuidado com os objetivos e instrumentos e;
- o cuidado com as ideais.

Todavia, a concepção epistemológica e o conceito subjacente para a organização do conteúdo programático envolvem a natureza do cuidado. Embora a autora reconheça a complexidade das ações do cuidado, e o fato de ser uma dimensão, em muitos casos não observável, algumas práticas promissoras são sugeridas para o cuidado e para um ambiente capaz de estabelecer uma relação cuidadora. Os requisitos no currículo e na prática de ensino são:

- a organização de classes e grupos menores para o ensino;
- o foco na colaboração em detrimento da competição;
- a redução na rigidez com certas regras;
- o respeito pela diversidade;
- a maior flexibilidade do currículo e;
- um currículo que acomode os interesses e as necessidades dos alunos.

Em suma, o currículo e as práticas de ensino visam priorizar e nutrir um relacionamento entre professor e aluno de receptividade e de vínculo afetivo (NODDINGS, 1984).

As pesquisas na área da pedagogia do cuidado

As pesquisas no campo da educação do cuidado buscam identificar a pedagogia do cuidado exercida e desenvolvida pelos professores, bem como a especificidade do cuidado na perspectiva do aluno. Como pesquisa referencial para a compreensão da pedagogia do cuidado no trabalho, realizado no contexto da sala de aula por um professor do ensino médio, o estudo etnográfico de Dillon

(1989) relaciona o sucesso das práticas de ensino com a sua abordagem pessoal e a aplicação de uma pedagogia do cuidado.

A pedagogia do cuidado exercida pelo professor privilegia uma organização social do ambiente da sala de aula, que desenvolve um relacionamento colaborativo e de confiança entre o professor e os alunos. Há uma atmosfera acolhedora, onde o professor busca se relacionar com cada aluno, a fim de suprir suas necessidades cognitivas e afetivas. Além disso, o professor intencionalmente se apoia em informações ao observar, conversar e ouvir seus alunos e ao mobilizar várias ações para atendê-los prontamente em suas necessidades. Por exemplo, reconhecer o estilo de aprendizagem dos alunos e as características do grupo, com o objetivo de providenciar uma variedade de meios para o sucesso acadêmico deles/delas.

Outras pesquisas examinam comportamentos específicos que comunicam o cuidado dos professores. Hawk e Lyons (2008) investigam a perspectiva de graduandos acerca das atitudes e ações que caracterizam o cuidado do professor na sala de aula. Os resultados ressaltam a importância de o professor conhecer melhor os alunos, envolvê-los nas atividades em classe, providenciar feedback e a construção de um ambiente acolhedor que fomente uma ética do cuidado. Por sua vez, Bulach, Brown e Potter (1998) revelam cinco categorias comportamentais que contribuem para uma pedagogia do cuidado:

- a habilidade de reduzir a ansiedade;
- a escuta atenta;
- o reconhecimento de comportamento apropriado;
- comunicar o desejo de estabelecer amizade entre os alunos e;
- usar de forma apropriada a crítica ao aluno.

Além disso, Sickle e Spector (1996) destacam que a natureza e qualidade dos relacionamentos entre o professor e os alunos também indicam cuidado. Os estudos revelam que alunos-educadores em fase de formação demonstram, de

forma limitada, os componentes “*engrossment*”, “*motivational displacement*” e “reciprocidade” do modelo de Noddings (1984). Por exemplo, Goldstein e Freedman (2003) observaram que o cerne da pedagogia do cuidado está na natureza das relações e que, embora os futuros professores reconheçam o cuidado como aspecto central para a motivação e aprendizagem dos alunos, há pouca reflexão sobre o cuidado nas interações de ensino e aprendizagem vivenciados por eles/elas.

Goldstein (1998) também examinou via pesquisa qualitativa os postulados de uma professora que expressamente trabalha a pedagogia do cuidado. A partir dos componentes do modelo de Noddings da ética do cuidado, a pesquisa indicou que os componentes são utilizados constantemente, não apenas como forma de atenção e receptividade quanto ao aspecto cognitivo, mas também no desenvolvimento moral dos alunos. Já o influente trabalho de Walker e Gleaves (2016) destaca sete características pedagógicas exemplares para o cuidado com os alunos:

- escuta atenta;
- demonstração de empatia;
- apoio;
- auxílio no processo ativo de aprendizagem;
- provisão de feedback encorajador ao reconhecer o esforço do aluno;
- expectativas elevadas para o padrão do trabalho e comportamento e;
- demonstração de cuidado com a vida pessoal dos alunos.

Por sua vez, os estudos de Teven (2001; 2007) buscaram examinar as percepções dos alunos acerca dos professores, na qual a demonstração de empatia, de compreensão, de feedback, de atenção e de receptividade são características essenciais para a demonstração de cuidado na relação professor-alunos. É interessante observar que as percepções dos professores e alunos acerca do cuidado nas relações que os cercam são semelhantes. Em suma, conforme

comenta Velasquez, West, Graham e Osguthorpe (2013) em revisão de literatura no campo da pedagogia do cuidado, a abordagem do cuidado se relaciona com os seguintes processos pedagógicos: o ouvir; o responder com atenção; a empatia; a redução da ansiedade e maior compreensão; e proximidade com os alunos.

Ademais, as características que revelam o cuidado nas relações que passam o cotidiano do professor têm como princípio a criação de uma comunidade de cuidado, que visa uma atmosfera e atitude acolhedora. Portanto, assim como as características apontadas acima são relevantes para a pedagogia do cuidado, a criação de uma comunidade de cuidado torna-se relevante para um trabalho mais intencional, de modo que a filosofia institucional, o currículo e as práticas de ensino sejam voltados para o cuidado.

Ao proporem o modelo Comunidade de cuidado para uma pedagogia do cuidado a nível institucional, Bruce e Stellern (2005) sugerem doze princípios cruciais para sua implementação:

- humanidade;
- autoconhecimento;
- bem-estar;
- modelação;
- consequência;
- resolução de conflito;
- problematização;
- reflexão;
- feedback;
- objetivo;

- comportamento não-verbal e;
- aceitação.

Nesta perspectiva, o *Child Development Project* (CDP) analisou uma comunidade pedagógica de cuidado que se baseia em cinco princípios fundamentais: aprendizagem cooperativa, disciplina, atividades que auxiliem aos outros, valores pró-sociais e a promoção da compreensão social. Os resultados do projeto de desenvolvimento infantil, elaborado por Battistich, Solomon, Watson e Schaps (1997) revelam que as atividades em prol da comunidade externa à escola aumentaram o senso de comunidade, bem como a motivação intrínseca dos alunos, a aceitação e preocupação com outros grupos e pessoas, o compromisso com valores democráticos, o senso de eficácia e a redução do comportamento delinquente. A pesquisa também revela que a pedagogia do cuidado é uma abordagem pedagógica integral que desenvolve a dimensão intelectual, afetiva e social dos alunos.

Como podemos observar, a percepção dos professores e alunos quanto ao cuidado no ambiente escolar e nas contingências da sala de aula perpassam a dimensão afetiva (atenção, compreensão, flexibilidade, empatia, redução da ansiedade, proximidade além da sala de aula), bem como a dimensão cognitiva (auxiliar ativamente no processo de aprendizagem, prover feedback encorajador e altas expectativas para o trabalho dos alunos).

A pedagogia do cuidado é uma abordagem pedagógica integral que desenvolve a dimensão intelectual, afetiva e social dos alunos.

A pesquisa de Lewis *et al.* (2012) indica um aumento no senso de eficácia dos alunos nos testes de matemática, aos professores aplicarem de forma intencional o cuidado na sala de aula. O estudo sugere a relevância desse tipo de pedagogia no impacto acadêmico, particularmente nos estudantes academicamente em desvantagem. Portanto, o campo da pedagogia do cuidado revela que uma abordagem de cuidado pelos professores impacta a aprendizagem, a motivação e o desenvolvimento moral e social dos alunos (BATTISTICH; SOLOMON; WATSON; SCHAPS, 1997; CORNELIUS-WHITE, 2007). Ademais, a pedagogia do cuidado tem sido proposta como desenho instrucional para o contexto pandêmico e o ensino emergencial.

A pedagogia do cuidado, o ensino emergencial e a pandemia

Diante do cenário de excepcionalidade causado pela pandemia e as mudanças ocorridas no padrão de vida dos alunos, dos pais e da comunidade educacional, diversos autores ressaltam a relevância da pedagogia do cuidado para o ensino remoto emergencial. Nesse sentido, o trabalho de Bozkurt *et al.* (2020) sintetiza diversos aspectos relacionados ao remodelamento emergencial das práticas educacionais de 31 países na pandemia. Um dos tópicos recorrentes nos estudos analisados se relacionam com a pedagogia do cuidado e o uso de abordagens mais humanizadoras no período de crise pandêmica e pós-pandemia.

Com o ensino emergencial online e as plataformas de aprendizagem digital, há a necessidade de um design instrucional que seja inclusivo e sensível aos desafios enfrentados pelos alunos. No ensino remoto, o design instrucional deve ser planejado para incluir o engajamento, a coesão do grupo e a expressão afetiva do professor para com os alunos (ANDERSON; SIMPSON, 2007).

No contexto de educação mediado por tecnologia, Velasquez, Graham e Osguthorpe (2013) examinaram a pedagogia do cuidado em um ambiente online com alunos do ensino médio. Segundo os alunos, o cuidado é observado por meio do diálogo contínuo, pela prontidão no feedback e atenção, pela clareza na comunicação, bem como na expressão de afetividade aos alunos.

O estudo de Mastel-Smith, Post e Lake (2015) corrobora a pesquisa de Velasquez, Graham e Osguthorpe (2013) ao apontar a comunicação, a

disponibilidade e a conexão humana como elementos importantes para a pedagogia do cuidado. Além disso, o diálogo e o compartilhamento de histórias pessoais também foram identificados na pesquisa de Anderson e Simpson (2007) como importante característica para nutrir e desenvolver o cuidado no processo educacional dos alunos.

O trabalho de Robinson, Al-Freih e Kilgore (2020) explora as percepções dos alunos acerca das barreiras no ambiente online com base na ética do cuidado de Noddings (1984). Por meio de entrevistas online com os alunos, a pesquisa identificou a importância da expressão afetiva/emocional pelos professores, a prontidão na comunicação com os alunos, a flexibilidade nos prazos para tarefas e trabalhos, bem como do feedback personalizado. A pesquisa indica a importância desses elementos no design instrucional para que o aluno possa se engajar nas discussões e agir com maior responsabilidade no ambiente online, ao se engajar e interagir com os alunos e o professor.

Na pandemia, os professores tiveram que repensar seus processos de trabalho; e a literatura educacional na época da pandemia propõe o uso de um design instrucional voltado para uma pedagogia do cuidado, a fim de suprir as restrições do ambiente online quanto ao engajamento, interação e socialização entre alunos e professores. Bozkurt *et al.* (2020, p. 4) propõe um modelo instrucional online que promova “a flexibilidade nos requisitos do conteúdo programático, prontidão, clareza na comunicação, vários pontos de contato, conexões pessoais, reciprocidade de cuidado e um desenho instrucional com práticas de ensino centradas no aluno”.

À vista disso, os gestores e educadores têm buscado privilegiar uma abordagem do cuidado ao flexibilizarem as tarefas e requisitos dos conteúdos programáticos, bem como a presença do professor no ensino emergencial, que ocorre por meio de vários meios de contato. Conforme Johnson, Veletsianos e Seaman (2020) salientam, a covid-19 impactou as práticas pedagógicas. Ao investigarem 897 docentes e gestores de universidades dos Estados Unidos, 64% alteraram testes e tarefas, 46% reduziram as tarefas requeridas e 49% optaram por informar se o aluno passou ou não na disciplina ministrada.

Em um estudo sobre a experiência educacional dos alunos com o ensino online emergencial da Universidade de Georgia, os resultados apontam a perspectiva negativa dos alunos ao reportarem a falta de comunicação e conexão

interpessoal com os professores. Portanto, a investigação propõe uma abordagem de cuidado e compaixão dos professores no ensino emergencial, bem como no pós-pandemia (MEANS; NEISLER, 2020). Já a pesquisa de Williams e Corwith (2021) indica a importância de pontos de contato, de averiguar o bem-estar do aluno, de foco na colaboração e de pedagogias personalizadas com a volta das aulas presenciais.

Além disso, a abordagem do cuidado é uma medida promissora para a redução das desigualdades e vulnerabilidades afetivas e acadêmicas dos alunos com o retorno presencial do ensino, pois as características do desenho instrucional auxiliam a minorar o impacto psicológico negativo com o cenário de pandemia. A expressão de afetividade, a comunicação constante, o feedback formativo, a escuta sensível e atenta, o diálogo e a flexibilidade no currículo, são medidas necessárias para o retorno presencial dos alunos. Mais do que em qualquer outro momento, os alunos necessitam de apoio afetivo, acompanhamento, pedagogias não-dominantes e uma atmosfera escolar acolhedora para a não desistência e garantia da permanência desses na escola.

De acordo com Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), a defasagem dos alunos com o ensino remoto emergencial no retorno às aulas não deve ser trabalhada e gerida com o aumento do horário escolar e o uso de tecnologia, mas com o auxílio personalizado e medidas como tutorias, avaliação diagnóstica, tarefa de casa, leitura, ensino estruturado e a garantia de frequência escolar. Portanto, a pedagogia do cuidado pode auxiliar o processo educacional ao transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, que se importa com a dimensão afetiva e acadêmica do aluno, a fim de desenvolver processos mais profundos de interação social que contribuem para o sucesso acadêmico, bem como o desenvolvimento da dimensão moral e pessoal. As considerações de Noddings (1984; 2002) acerca da ética do cuidado para uma abordagem do cuidado no ensino, apresentam importantes contribuições para o campo da educação do caráter, que abordaremos na seção subsequente.

A ética do cuidado de Noddings e o campo da educação do caráter

A ética do cuidado como proposto por Noddings (1984) apresenta muitas semelhanças com o campo da educação do caráter, mas suas proposições têm

uma característica singular e inovadora como modelo alternativo ou complementar a esse campo. Os apontamentos realizados acerca das divergências entre o campo da ética do cuidado e a educação do caráter para a educação moral nessa seção serão desenvolvidos com base em Noddings (2002).

Assim como o campo da educação do caráter, os princípios teóricos da ética do cuidado não restringem o domínio moral ao conceito de obrigações e princípios, como estabelecido por Kant ou a formas utilitárias do consequencialismo (MACINTYRE, 1981). Para a educação do caráter, a concepção teórica da natureza e desenvolvimento humano tem raízes na ética da virtude e em Aristóteles como seu progenitor, na qual a educação moral deve ser constituída pelo ensino direto das virtudes como modelo para a vida moral dos alunos. Contudo, Noddings (2002) apresenta uma concepção mais cautelosa acerca do ensino direto das virtudes e propõe as condições do cuidado como centrais para o desenvolvimento do ser moral.

Os pressupostos da ética do cuidado visam a instauração das condições primordiais para uma relação de cuidado com os alunos, que motive a modelação da atitude do cuidado e a consciência do cuidado como dimensão humana. Para Noddings (2002, p.1), as “crianças que são propriamente cuidadas por pessoas que genuinamente são modelos de virtudes sociais e éticas tendem por si mesmas a desenvolverem essas virtudes”.

De fato, a autora reconhece o papel das virtudes como importante veículo para o aprimoramento do ideal ético dos alunos, mas defende o caráter contextual e relacional em que as virtudes são praticadas. Ao passo que os estudos da educação do caráter centram no indivíduo e na definição de determinadas virtudes que possam ser trabalhadas no ambiente escolar, Noddings propõe a noção de cuidado nos contextos situacionais onde ocorrem as relações. Com isso, os proponentes da pedagogia do cuidado dificilmente identificam determinadas virtudes para serem inculcadas pelos alunos que sejam desvinculadas da sua convivência contextual.

Tanto na educação do caráter como na pedagogia do cuidado, que são duas correntes da educação moral, são utilizadas histórias como veículo primordial para o reforço da conduta moral na prática educacional. Entretanto, ao passo que a educação do caráter tende a favorecer os atos de heroísmos e narrativas de personagens inspiradores com seu proceder moral, a pedagogia do cuidado busca problematizar decisões éticas e despertar a empatia dos alunos.

De modo geral, embora haja divergências e semelhanças entre a educação do caráter e a ética do cuidado, ambas as propostas buscam o desenvolvimento moral dos alunos e podem servir de moldura conceitual para se pensar a prática educacional e a transmissão de valores no ambiente escolar, inclusive para o PAEE.

Considerações finais

Ao desenvolver a ética do cuidado para o campo da educação moral, Nel Noddings apresenta o cuidado como conceito central de seu modelo teórico. Para a autora, a premissa fundamental para o desenvolvimento de um ideal moral dos alunos é o cuidado recebido e demonstrado pelos professores nas relações no ambiente escolar. Em outras palavras, somente aprendemos e demonstramos cuidado para com as pessoas, o ambiente e a vida, ao sermos cuidados. Por isso, o cuidado é pré-requisito para a construção moral, pois o cuidado motiva a observação e a assimilação do ideal ético.

Portanto, a pedagogia do cuidado busca instaurar as condições fundamentais para a relação de cuidado com os alunos. As pesquisas destacam, sobretudo, a importância da atmosfera no ambiente da sala de aula, bem como a expressão de afetividade, a prontidão e o canal aberto de comunicação, a empatia, o feedback personalizado, a atenção e preocupação com o desenvolvimento acadêmico e maior proximidade na relação entre o professor e aluno.

Com a pandemia, vários autores ressaltam a necessidade de um design instrucional voltado para o cuidado, onde há uma atenção intencional à expressão de afetividade, uma maior abertura para o diálogo e trocas mútuas entre o professor e os alunos, feedback personalizado e flexibilidade no currículo e entrega de atividades. Essas características são essenciais no desenho instrucional pós-pandêmico, pois há uma necessidade de maior socialização, interação e engajamento dos alunos no ensino e aprendizagem.

Segundo Noddings, o cuidado exige uma atmosfera acolhedora, onde o professor busca se relacionar com cada aluno a fim de suprir suas necessidades cognitivas e afetivas. Nesta perspectiva, o conceito de cuidado é definido como um conjunto de práticas relacionais que promovem o reconhecimento mútuo, o crescimento e o desenvolvimento, em um espaço de maior equidistância e sensibilidade humana para com o outro. Nesse processo de cuidado, Noddings

considera os conceitos de “*engrossment*”, “*motivacional displacement*” e “*reciprocidade*” como fundamentais para cada encontro de aprendizagem com os alunos. Ademais, os quatro componentes (modelação, diálogo, prática e confirmação) servem para a aplicação da ética do cuidado à educação moral.

Assim, a abordagem do cuidado de Noddings visa abarcar toda a experiência humana, tendo no conceito de cuidado um marco teórico abarcante e multidimensional para a integração dos conteúdos bem como uma base epistemológica para pensar o processo educacional. Esses pressupostos podem também servir de arcabouço teórico e elo articulador para os movimentos de escolarização dos sujeitos PAEE.

Referências

- ANDERSON, B.; SIMPSON, M. Ethical issues in online education. **Open Learn. J. Open Dist. E-Learn**, v. 22, p. 129–138, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680510701306673>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- ARTHUR, J.; CARR, D. Character in learning for life: A virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education. **Journal of Beliefs & Values**, v. 34, n. 1, p. 26-35, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13617672.2013.759343>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BATTISTICH, V.; SOLOMON, D.; WATSON, M.; SCHAPS, E. Caring school communities. **Educational Psychologist**, v. 32, n.3, p.137–151, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233346529_Caring_School_Communities. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BERGMAN, R. Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. **Journal of Moral Education**, v. 33, n. 2, p. 149-162, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248961017_Caring_for_the_ethical_ideal_Nel_Noddings_on_moral_education. Acesso em: 25 mar. 2022.

BLUM, L. A. Gilligan and Kohlberg: Implications for Moral Theory. **Ethics**, v. 98, n.3, 1988. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/292966>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BOZKURT, A.; JUNG, I.; XIAO, J.; VLADIMIRSCHI, V.; SCHUWER, R.; EGOROV, G.; LAMBERT, S. R.; AL-FREIH, M.; PETE, P.; JUNIOR, D. O.; RODES, V.; ARANCIAGA, I.; BALI, M.; JUNIOR, A. V. A.; ROBERTS, J.; PAZUREK, A.; PASKEVICIUS, M. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-126, 2020. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10101679/1/Bozkurt%20et%20a%202020.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRUCE, M. A.; STELLERN, J. Building a caring community in teacher education. **The Teacher Educator**, v. 41, n.1, p. 34–53, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08878730509555370>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BUBER, M. **The knowledge of man**: Selected essays, 1965.

BULACH, C.; BROWN, C.; POTTER, L. Behaviors that create a caring learning community. **Journal for a Just and Caring Education**, v. 4, n. 4, p. 441–453, 1998. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401641.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CORNELIUS-WHITE, J. Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 113–143, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298563> Acesso em: 25 abr. 2022.

DILLON, D. R. Showing them that I want them to learn and that I care about who they are: A microethnography of the social organization of a secondary low-track English-reading classroom. **American Educational Research**

Journal, v. 26, n. 2, p. 227-259, 1989. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312026002227>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GILLIGAN, C. **In a different voice**: Psychological theory and women's development. Harvard University Press, 1993.

GILLIGAN, C. Mapping the moral domain: New images of self in relationship. **CrossCurrents**, v. 39, n. 1, p. 50-63, 1989. Disponível em: <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/711487>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GOLDSTEIN, L. S.; FREEDMAN, D. Challenges enacting caring teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 54, p.5, p.441-454, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487103259114>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GOLDSTEIN, L.S. More than gentle smiles and warm hugs: Applying the ethic of care to early childhood education. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 12, n. 2, p. 244-261, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568549809594888>. Acesso em: 25 abr. 2022.

HAWK, T.F.; LYONS, P.R. Please don't give up on me: When faculty fail to care. **Journal of Management Education**, v. 32, n.3, p. 316-338, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1052562917716488>. Acesso em: 25 abr. 2022.

JOHNSON, N.; VELETSIANOS, G.; SEAMAN, J. US Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. **Online Learn**, v. 24, p.6-21, 2020. Disponível em: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/2285> Acesso em: 25 abr. 2022.

LEWIS, J. L.; REAM, R. K.; BOCIAN, K. M.; CARDULLO, R. A.; HAMMOND, K. A.; FAST, L. A. Con carino: Teacher caring, math self-efficacy and math achievement among Hispanic English learners. **Teachers College**

Record, v.114, n.7, p. 1–42, 2012. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2012-22137-006>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MACINTYRE, A. **After Virtue**. 3. ed. University of Notre Dame Press: Notre Dame, 1981.

MASTEL-SMITH, B.; POST, J.; LAKE, P. Online teaching: “Are you there, and do you care?” **Journal of Nursing Education**, v. 54, n.3, p.145–151, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25692748/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MAYEROFF, M. **On caring**. New York: Harper Perennial, 1971.

MEANS, B.; NEISLER, J. **Suddenly online: a national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic**, 2020. Disponível em: https://digital-promise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf. Acesso em: 3 maio 2021.

MURDOCH, I. **The sovereignty of good**. London: Routledge, 1970.

NASH, R. J. **Real world ethics**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2002.

NODDINGS, N. **Caring, a relational approach to ethics and moral education**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 1984.

NODDINGS, N. **Educating moral people: A caring alternative to character education**. Teachers College Press, 2002.

NODDINGS, N. **Philosophy of Education**. Boulder, Colorado: Westview Press, 1998.

NODDINGS, N.; BENNER, P. E.; GORDON, S. **Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics**. University of Pennsylvania Press, 1996.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwf/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ROBINSON, H.; AL-FREIH, M.; KILGORE, W. Designing with care: Towards a care-centered model for online learning design. **The International Journal of Information and Learning Technology**, v. 37, n. 3, p. 99-108, 2020. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJILT-10-2019-0098/full/html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SANTOS, M. T. Formação e cuidado: a perspectiva de Nel Noddings. In: BRAVO, N.; LURDES, N. (ed.), **Aprenderes do Alentejo**. Évora: Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora, p. 109-118, 2018.

SICKLE, M.V.; SPECTOR, B. Caring relationships in science classrooms: A symbolic interaction study. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 33, n. 4, p. 433–453, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/67076752/Caring_relationships_in_science_classrooms_A_symbolic_interaction_study. Acesso em: 25 abr. 2022.

SLOTE, M. **The ethics of care and empathy**. Routledge, 2007.

TEVEN, J. J. Teacher caring and classroom behavior: Relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. **Communication Quarterly**, v.55, n.4, p. 433, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01463370701658077>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TEVEN, J. J. The relationship among teacher characteristics and perceived caring. **Communication Education**, v. 50, n.2, p. 159–169, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520109379241>. Acesso em: 25 abr. 2022.

THOMA, S.; WALKER, D. I. Moral and character education. **The Oxford Research Encyclopedia of Education**, 2017.

THORNBERG, R. The lack of professional knowledge in values education. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 7, p. 1791-1798, 2008. Disponível em: https://think.taylorandfrancis.com/routledge-teacher-education/?gclid=C-jwKCAjwjZmTBhB4EiwAynRmD3ilKp6FaehV4wJVX6bvI0MOQBOUuvaT-n1ZzKLDco_vHbpX2nJRGBoC000QAvD_BwE. Acesso em: 25 abr. 2022.

VELASQUEZ, A.; WEST, R.; GRAHAM, C.; OSGUTHORPE, R. Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. **Review of Education**, v. 1, n. 2, p. 162-190, 2013. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3014>. Acesso em: 25 abr. 2022.

WALKER, C.; GLEAVES, A. Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. **Teaching and Teacher Education**, v. 54, p. 65-76, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Walker-C%2C-Gleaves-A.-Constructing-the-caring-higher-Walker-Gleaves/7610108de9f409d61325e22c1c5cf6e95a071b11>. Acesso em: 25 abr. 2022.

WILLIAMS, K. M.; CORWITH, A. Beyond Bricks and Mortar: The efficacy of online learning and community-building at College Park Academy during the COVID-19 pandemic. **Education and Information Technologies**, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33814960/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

Capítulo 11

Autorregulação da aprendizagem, componentes e estratégias de leitura: possibilidades de intervenção para consolidação da leitura competente



Suzete Araújo Águas Maia
Edna Rosa Correia Neves
Alessandra Gotuzo Seabra

Na concepção cognitivista, é a consciência quem dirige e controla a maioria das ações do indivíduo. Desse modo, entende-se que o comportamento humano é orientado por metas, que são alcançadas por meio de estratégias e planos de ação previamente estabelecidos. Os indivíduos estabelecem planos e estratégias de ação a partir de seus objetivos, e não somente transformam-se em agentes de suas estratégias, como também em investigadores do próprio funcionamento (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Sob esta visão, é possível perceber a existência de um padrão pessoal de aprendizagem. Todo indivíduo escolhe, empreende e avalia suas estratégias com a intenção de aprender da melhor forma possível.

Ser um aprendiz estratégico implica em dominar as técnicas necessárias ao empreendimento das estratégias de aprendizagem. Essas estratégias referem-se não somente ao comportamento, mas também aos pensamentos desenvolvidos pelo aprendiz durante seu processo de codificação, memorização e resgate das informações recebidas. As estratégias de aprendizagem são fundamentais ao processamento da informação, já que são as ferramentas utilizadas pelo aprendiz para lidar com as informações visando à melhor forma de armazená-las e recuperá-las quando necessário.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, essas estratégias se referem à própria tarefa de aprender a ler e a escrever. A leitura é uma habilidade complexa que envolve capacidade de reconhecimento de palavras, habilidade de fluência e compreensão de um código de linguagem (MAIA, 2020). No sistema de ensino formal, a proficiência em leitura exige conexão entre diversas habilidades cognitivas, como

atenção voluntária, memória de curto prazo e de trabalho, utilização de conhecimentos prévios, associação e comparação de ideias dos textos, além de distinção entre realidade e ficção, construção de inferências, compreensão de pressupostos, controle de velocidade, dentre outras (AARON *et al.*, 2008; JOSHI; AARON, 2012; CHRISTOPHER, 2012; DENTON *et al.*, 2011; OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Diante da natureza complexa da leitura, a avaliação dos problemas relativos à aquisição e ao aperfeiçoamento dessa habilidade é uma tarefa diária e complexa para os educadores. De modo a auxiliar tal processo, têm sido desenvolvidos, nos últimos anos, programas e ações voltados à educação básica, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil (BRASIL, 2019), paralelamente à condução de pesquisas que indicam a necessidade de novas propostas de intervenção por conta do surgimento de novos ambientes educacionais.

Nesse contexto, esse capítulo dedica-se ao estudo das estratégias de leitura, abordando as possibilidades das estratégias autorregulatórias de aprendizagem como fonte de desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Reconhece-se como prática inclusiva aquela que procura incluir física, emocional e academicamente todos os alunos, preferencialmente na classe regular (BRASIL, 2015). No que diz respeito a crianças com NEE, entende-se que a origem das dificuldades de aprendizagem e/ou de desenvolvimento pode se relacionar a causas pessoais, escolares e/ou sociais. Assim, é necessário conhecer as características dos alunos, identificar as suas necessidades e utilizar as estratégias e os recursos para conduzi-los ao sucesso acadêmico. Acredita-se que ações desenvolvidas em sala de aula, articuladas às experiências diárias no cotidiano escolar, favoreçam a construção de sentidos e significados referentes à comunicação e interação desses sujeitos em diferentes ambientes sociais (DIAS; SEABRA, 2013).

Ainda de acordo com Dias e Seabra (2013), torna-se relevante oportunizar situações que desafiam a criança a utilizar habilidades sociais que lhe permitam organizar seu comportamento e pensamento diante do que planeja para a resolução de problemas do dia a dia. Portanto, discute-se, no presente capítulo, a utilização de estratégias de leitura ancoradas na autorregulação da aprendizagem e sugere-se aos educadores diversificar os métodos de ensino, aplicados em sala de aula, mediante a inclusão de programas de ensino voltados à autorregulação da aprendizagem dos estudantes com NEE e Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Estratégias autorregulatórias de aprendizagem

Conforme já descrito por Santrock (2010), o modelo de ensino e planejamento de aulas, centrado mais especificamente no estudante, tem recebido interesse e resultou em um conjunto de diretrizes denominadas de princípios psicológicos centrados no aluno: uma estruturação para a reforma e a reestruturação da escola (como exemplos: *Presidential Task Force on Psychology and in Education*, 1992; *Work Group of the American Psychological Association Board of Education Affairs*, 1995, 1997). Cada vez mais tais princípios psicológicos têm sido adotados no contexto escolar, tendo como referência que o foco do ensino precisa estar centrado, principalmente, no estudante. Quatorze princípios são descritos, sendo que eles “podem ser classificados em termo de quatro fatores: cognitivos e metacognitivos; motivacionais e emocionais; desenvolvimentais e sociais e diferenças individuais” (SANTROCK, 2010, p. 423).

Em relação aos fatores cognitivos e metacognitivos, têm sido discutidas possibilidades de se criar, no ambiente acadêmico, intervenções em estratégias de aprendizagem para mobilizar os estudantes a serem agentes da própria aprendizagem, como por exemplo, estabelecimento de metas, gerenciamento do tempo, busca de informações e autoavaliação. Segundo Zimmerman e Schunk (2001), essas propostas de intervenção podem ser denominadas de estratégias autorregulatórias de aprendizagem.

A aprendizagem autorregulada incide na autoavaliação e no automonitoramento de modo a atingir um determinado objetivo. Tais objetivos podem ser acadêmicos, tais como melhorar a interpretação em leitura, escrever de maneira mais organizada, fazer perguntas relevantes, entre outras, ou podem ser socioemocionais, como, por exemplo, controlar a raiva, relacionar-se melhor com os colegas, entre outras (SANTROCK, 2010). Nessa perspectiva, o professor pode propiciar o desenvolvimento de estratégias que favoreçam os alunos a refletirem sobre sua participação no seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Randi e Corno (2000) propuseram aos professores algumas estratégias para orientar os estudantes a se envolverem em aprendizagem de autorregulação:

- Orientar os estudantes gradualmente sobre como autorregular seu aprendizado;
- Tornar a experiência de aprendizagem desafiadora e interessante para os estudantes;
- Dar dicas sobre pensamentos e ações que ajudarão os estudantes a praticar a autorregulação;
- Definir os objetivos dos conteúdos de cada aula e apresentar aos alunos; planejar, com os estudantes, a metas de aprendizagem para cada objetivo e ajudá-los a monitorar os resultados e refinar suas estratégias;
- Prestar atenção especial aos estudantes com baixo rendimento;
- Servir de modelo para a aprendizagem autorregulada, verbalizando estratégias autorregulatórias durante as aulas para os alunos.

Com base em alguns dos seis componentes considerados como habilidades essenciais para a alfabetização pela nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), especificamente a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática, o presente estudo propõe apresentar, nos itens que se seguem, sugestões de atividades de estratégias de leitura, ancoradas no construto da aprendizagem autorregulada para intervenções em leitura competente. Deve-se lembrar de que a compreensão da leitura exige a capacidade do leitor de monitorizar o que se compreende e o que não se compreende enquanto lê; e esta capacidade requer a ativação de estratégias de leitura e de autorregulação. Assim, pretende-se planificar e organizar o processo de ensino e de aprendizagem, utilizando estratégias de ativação cognitiva para se pensar os tempos: “antes”, “durante” e “depois” das aulas (RANDI; CORNO, 2000).

Modelos de leitura e ativação de habilidades

A leitura competente permite a aprendizagem e é resultante de processos de decodificação e compreensão do que se lê. O modelo Visão Simples da Leitura

— *Simple View of Reading (SVR)* busca explicar as habilidades cognitivas de leitura. Nesse modelo, considera-se a compreensão da leitura igual à decodificação multiplicada pela compreensão auditiva; descrita por meio da seguinte equação $CL = D \times C$. Dessa forma, a competência da compreensão leitora resulta da interação entre as habilidades de decodificação e compreensão (GOUGH; TUNMER, 1986).

Dias, Seabra e Montiel (2014) destacaram que o modelo SVR de compreensão de leitura é um dos mais compreensíveis e mais aplicados internacionalmente. Aaron e seus colaboradores ampliaram esse estudo e propuseram o modelo componencial de leitura, substituindo a “decodificação” por reconhecimento de palavras. Também adicionaram a habilidade de fluência com um fator que contribui para o desenvolvimento da compreensão de leitura (AARON; JOSHI; QUATROCHE, 2008; JOSHI; SHA TAO; AARON, 2012; JOSHI; AARON, 2012). Suas pesquisas demonstram que a habilidade de decodificação multiplicada à habilidade em compreensão e adicionada à habilidade de fluência, resulta em leitura competente. Tais habilidades compõem o primeiro domínio do modelo componencial, que é dividido em três domínios. Assim, o domínio 1 envolve os componentes cognitivos linguísticos: decodificação, compreensão e fluência; o domínio 2 envolve os componentes psicológicos: motivação e estilos de aprendizagem adicionais; e o domínio 3, os componentes ambientais: expectativas do professor, ambiente familiar, escolar e cultura. No presente estudo, a ênfase será sobre os aspectos cognitivos da leitura.

No domínio 1 (componentes cognitivos linguísticos), o aluno deve reconhecer as palavras escritas, compreendê-las e ter fluência nesse processo. Para o reconhecimento das palavras, o aluno poder iniciar fazendo associações, como a letra inicial e o tamanho da palavra, para realizar a leitura de palavras previamente memorizadas do seu repertório. Desta forma, essa primeira estratégia logográfica, utilizada pelo aluno na leitura das palavras, é o uso de pistas visuais para identificá-las. Porém, há uma ênfase menor na composição e na ordem das letras nas palavras, em relação ao seu significado (FRITH, 1990).

Uma segunda estratégia, denominada alfabética, utiliza a decodificação para realizar a leitura e é especialmente útil para palavras novas e regulares, uma vez que consiste na conversão dos símbolos gráficos em sons (SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Além disso, é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio das habilidades de correspondência grafofonêmica e consciência fonológica.

Uma terceira estratégia possível para reconhecer palavras é a ortográfica, que ocorre pela memorização das formas escritas de palavras conhecidas e frequentes.

Esse processo de reconhecimento de palavras também pode ser explicado por outros modelos, como o modelo de dupla-rota. Nesse, o reconhecimento de palavras pode ocorrer por dois mecanismos: rota fonológica e rota lexical (CAPOVILA, 2004). Na rota fonológica a decodificação prevalece na etapa alfabética. Dessa forma, a pronúncia é alcançada indiretamente pelas regras de conversão grafema-fonemas. A leitura ocorre por meio de um processo que envolve a mediação fonológica. Já na rota lexical, as palavras são reconhecidas de forma direta, ou seja, a pronúncia é obtida como um todo por um processo visual-ortográfico, a partir do reconhecimento da forma previamente memorizada. Em ambas as rotas, o sistema de análise visual inicia-se com a identificação das letras do alfabeto e da posição que cada letra ocupa dentro da palavra. A partir dessa primeira análise visual, as duas rotas são suscetíveis de utilização para a decodificação (CAPOVILLA, 2000).

Pode-se observar que o processo de conversão grafema-fonema é mencionado tanto na leitura, pela rota fonológica do modelo de dupla-rota, quanto na leitura alfabética do modelo de Frith (1990). A decodificação que ocorre nessa leitura permite a leitura de “pseudopalavras” e palavras não-familiares ao leitor; porém, cabe destacar que a leitura pela rota fonológica não permite a leitura correta de palavras irregulares, desenvolvendo-se primeiro do que a leitura pela rota lexical.

Há também semelhanças entre os modelos na última estratégia de leitura. Na rota lexical, o armazenamento de palavras na memória ocorre de modo semelhante à leitura ortográfica do modelo de Frith (1990). Nessa fase, o estudante reconhece as palavras ao acessar o seu léxico ortográfico, a partir da leitura das palavras armazenadas em sua memória de longo prazo. O processo de leitura de dupla rota é mediado pela memorização das palavras regulares e irregulares de alta frequência.

Destaca-se que a forma de leitura de palavras pode acontecer por ambas as rotas no leitor competente, uma vez que o aluno pode utilizar a decodificação pela rota fonológica e a leitura lexical, de acordo com o grau de dificuldade das palavras a serem lidas e com as memórias previamente armazenadas no seu léxico (FRITH, 1990). Pode, portanto, ocorrer alternância de rotas de leituras, como

uso da rota fonológica na leitura de palavras novas ou pseudopalavras, e da rota lexical para palavras familiares (SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

Uma habilidade muito importante para a decodificação é o processamento fonológico, que inclui processos relativos aos estímulos sonoros da fala, como, por exemplo, a conversão entre letras e sons; e a consciência fonológica, que inclui a percepção, a discriminação e manipulação de fonemas. De fato, estudos nas séries iniciais demonstram que, quando a percepção e manipulação dos fonemas aumentam, as notas em leitura também tendem a aumentar, portanto existe uma relação entre tais habilidades (AARON; JOSHI; QUATROCHE, 2008). Portanto, no modelo de adaptação de Aaron *et al.* (2008), o reconhecimento de palavras pode acontecer por meio das estratégias logográfica, alfabética e ortográfica. E, voltando para a equação de Gouth e Tunner (1986), a compreensão é importante para que a leitura aconteça de forma eficaz.

Brito (2017) conduziu um estudo em que avaliou a relação das habilidades de decodificação, fluência e compreensão de leitura com o desempenho escolar ao longo do ensino fundamental I. O autor demonstrou que a compreensão de leitura está relacionada ao desempenho acadêmico, avaliado em termos de rendimento escolar, com crescente aumento da importância da compreensão de leitura.

Para a abordagem fônica, a aquisição da leitura está relacionada à percepção e relação que o leitor consegue estabelecer entre grafemas e fonemas. Dessa forma, nos anos iniciais, a aprendizagem da leitura e escrita perpassa pela associação “letra-som”, com compreensão e domínio do processo do reconhecimento das palavras do código da linguagem escrita (AARON *et al.*, 2008). Efetivamente, o método fônico preconiza que os estudantes devem ser capazes de estabelecer relações entre grafemas e sons, bem como entender o funcionamento do código das linguagens oral e escrita. Um dos fatores preditores mais importantes para a competência leitora é a consciência fonológica, já previamente definida.

Assim, embora os estudos sobre o modelo componencial de leitura evidenciem que a habilidade leitora consiste no reconhecimento de palavras, compreensão e velocidade de processamento, essa etapa inicial de reconhecimento por decodificação é um momento crucial da alfabetização e requer consciência dos códigos que relacionam a linguagem oral com a escrita. Adicionalmente, destaca-se que todas as habilidades envolvidas na leitura competente dependem da interação com fatores cognitivos, psicológicos e ambientais

(JOSHI; AARON, 2012; FLETCHER, 2009). No próximo tópico serão descritas habilidades de aprendizagem da leitura, estratégias e formas de se verificar a compreensão leitora.

Relação dos componentes do método fônico e estratégias de leitura

Método fônico

De acordo com um estudo de revisão sobre os métodos de alfabetização no Brasil (SEABRA; CAPOVILLA, 2011), o método global é o mais destacado nas universidades de pedagogia e o mais utilizado nas salas de aula. Dessa forma tal método, frequentemente usado com a filosofia construtivista, tem influenciado de maneira significativa as práticas em alfabetização. Por outro lado, dados do Ministério da Educação (MEC) sobre o desempenho de proficiência leitora nos últimos vinte anos têm suscitado pesquisas a se questionar sobre a efetividade do método global e concepções construtivistas.

Tais estudos têm demonstrado que a introdução de instruções fônicas torna o método de alfabetização mais eficaz para os estudantes (SEABRA; CAPOVILLA, 2011). Além disso, metodologias com ênfase em abordagens fônica, aliadas ao método multissensorial, mostraram-se eficazes quando aplicadas em intervenção com crianças com dificuldades em leitura e escrita (SEABRA; CAPOVILLA, 2011). O ensino explícito do método fônico faz parte dos componentes considerados como habilidades essenciais para a alfabetização (BRASIL, 2019). A PNA (BRASIL, 2019) sugere uma combinação de instruções que enfatizam abordagens fônicas para o ensino inicial da leitura e da escrita para as crianças, paralelamente ao ensino subsequente de habilidades complexas, como compreensão e produção de textos.

Os componentes descritos no quadro 1 são considerados como fundamentais para a alfabetização, conforme a PNA (BRASIL, 2019). Veremos as principais habilidades envolvidas na leitura competente, bem como as formas de desenvolvê-las e avaliá-las.

Quadro 1 — Síntese dos componentes da leitura aplicados ao processo de aprendizagem

| COMPONENTES DA LEITURA | | | |
|------------------------|--|--|--|
| SÍNTESE COMPONENTES | HABILIDADES | ESTRATÉGIAS | AValiação |
| Decodificação | Reconhecer letras, sílabas e palavras. | <p>Repetição de leitura. Leitura oral.</p> <p>Reconhecimento das letras que fazem parte do nome.</p> <p>Identificação de nomes que iniciam e terminam com o mesmo som.</p> <p>Contagem da quantidade de sílabas nos nomes e palavras sinalizando com material concreto ou através de palmas.</p> | <p>O seu aluno consegue fazer a relação grafema, fonema e som?</p> <p>Consegue nomear letras e fazer a associação da letra com o som?</p> <p>É capaz de identificar nomes e palavras que iniciam com sílabas iguais?</p> <p>Consegue acrescentar ou retirar uma sílaba de um nome ou palavra para formar outra?</p> <p>O aluno é capaz de perceber e manipular os sons da fala?</p> <p>É capaz de dizer uma palavra que começa ou termina com a mesma sílaba?</p> <p>Consegue identificar a existência de uma palavra dentro da outra?</p> |

| COMPONENTES DA LEITURA | | | |
|------------------------|--|--|--|
| SÍNTESE COMPONENTES | HABILIDADES | ESTRATÉGIAS | AValiação |
| Compreensão | Vocabulário; Habilidade morfológica (Compreensão de palavras), sintática (Compreensão de frases), semântica (Compreensão de contexto) | Leitura pelo professor em voz alta com expressão; Leitura oral Elaboração de perguntas sobre o texto lido para verificação da compreensão; Levantamento de palavras desconhecidas e o significado delas; Produção de textos coletivos; Elaboração de um banco de palavras ou dicionário ilustrado; Ilustração da sequência história; Desenho sobre o texto lido ou dramatizar a história. | O aluno consegue ouvir com atenção a leitura de um texto e recontar o que ouviu? É capaz de identificar informações explícitas de um texto lido pelo professor? Relaciona o texto a ilustração? O aluno consegue inferir o sentido das palavras com base no contexto da frase? Incorpora ao vocabulário novas palavras encontradas em textos ou histórias contadas pela professora? É capaz de identificar a ideia principal do texto? Preencher frases ou textos lacunados? Consegue fazer previsões sobre a continuidade de um texto em interrupções da leitura oral feita pelo professor? Consegue estabelecer relação de causa e efeito entre fatos de uma narrativa? É capaz de identificar a sequência de narrativa: situação inicial, conflito, busca de uma solução, clímax e desfecho? |

| COMPONENTES DA LEITURA | | | |
|------------------------|--|--|---|
| SÍNTESE COMPONENTES | HABILIDADES | ESTRATÉGIAS | AValiação |
| Fluência | Ritmo e velocidade; Entonação e prosódia. | <p>Repetição de leitura: escutar e repetir palavras novas, frases ou textos;</p> <p>Leitura oral conjunta (Professor e alunos);</p> <p>O professor lê palavras ou frases e os alunos acompanham com o dedo e repetem a leitura como se fosse um eco.</p> | <p>O seu aluno consegue ler com expressão, colocando sentimento na voz?</p> <p>É capaz de seguir sinais de pontuação: exclamação, interrogação, vírgula e ponto final?</p> <p>Realizar a leitura de forma conjunta seguindo a leitura modelo do professor?</p> <p>Após a repetição da leitura é capaz de fazer a leitura de palavras ou frases com ritmo ou entonação?</p> <p>Seu aluno consegue ler palavras sem hesitação?</p> <p>Atente para possíveis dificuldades: seu aluno troca palavras, omite ou lê com arrancos e paradas?</p> <p>Lê com entonação inadequada?</p> |

Fonte: elaborado pelas autoras

1. Consciência fonêmica: é uma das habilidades relacionadas à consciência fonológica e diz respeito a perceber e ser capaz de manipular os sons

da fala. A consciência fonológica, habilidade mais ampla, pode ocorrer tanto no nível da palavra (palavras grandes; pequenas), da sílaba (perceber que as palavras existem e começam com sílabas iguais; que podemos inverter essas sílabas), quanto no nível do fonema (perceber o fonema inicial, fonema final, inverter, acrescentar, retirar). Essas habilidades são básicas para que a criança compreenda que a fala pode ser segmentada em partes e, depois, que tais partes são mapeadas pela escrita;

2. Ensino sistemático das correspondências grafofonêmicas: estabelecimento de relações da linguagem escrita (grafemas) com a linguagem oral (fonemas) por meio de ensino sistematizado. Deve ocorrer de forma direta, por meio da instrução sistemática, quando o educador ensina a criança a relação grafema-fonema e mostra que uma letra está relacionada a determinado som. De modo geral, acontece diante de uma prática intencionada, previamente organizada e planejada com propósitos educativos, ou seja, a criança é estimulada, de forma explícita, a passar por etapas para a busca de alternativas e soluções diante de situações-problemas.
3. Fluência em leitura oral: habilidade de ler com acurácia, velocidade de processamento, ritmo e entonação. Para desenvolver essa habilidade pode-se propor atividades que tem como objetivo expor as crianças à leitura de diversos livros ou o próprio professor pode ser o modelo de leitura. Indica-se, também, leituras e feedbacks individuais; e leituras com cronômetro, compartilhadas e em duplas. Com citado, na sala de aula é possível que o modelo de referência para o aluno seja o próprio educador ou seus pares, com os quais o sujeito mantém interação, já que os comportamentos observados servem como um guia que possibilita ao aluno relacionar o uso de habilidades e estratégias à execução das tarefas;
4. Desenvolvimento de vocabulário: relacionado ao conhecimento de palavras e seus significados; habilidade que favorece a compreensão;
5. Compreensão de texto: habilidade de extrair informações explícitas e implícitas nos diferentes tipos de textos. Cabe aqui destacar que

é fundamental estimular as habilidades de compreensão oral, inclusive previamente à alfabetização, já que tudo que estimula a compreensão oral contribui para a compreensão de textos. Em termos de compreensão de textos, pode-se citar, por exemplo, em sala de aula, o texto lacunar (procedimento Cloze) que consiste, basicamente, em lacunar um texto a partir da terceira ou quarta linha. Assim, pode-se ocultar, na proporção de uma palavra apagada para cada cinco palavras do texto, e em seguida pedir à criança que tente adivinhar as palavras retiradas. Lembrando que é possível o estudante observar as ações de outras pessoas (professores e demais alunos) e, por meio do modelo observado, realizar determinadas atividades. O educador pode, por exemplo, mostrar os caminhos percorridos e questionar com perguntas que levem o estudante a refletir sobre as diversas possibilidades e escolhas que podem ser feitas;

6. Produção escrita: habilidade de expor as ideias em forma de palavras. Para desenvolver essa habilidade o professor poderá utilizar por exemplo as perguntas “seis W”: quem? / onde? / quando? / por quê? / o quê? / como?

Estratégias de leitura

Além das habilidades básicas anteriormente mencionadas, o leitor deve usar estratégias para aprimorar a compreensão e a memorização. Estratégias de leitura exigem participação ativa do leitor, pois são técnicas ou métodos empregados para aquisição e automatização da informação. Tais estratégias são importantes para o desenvolvimento de habilidades leitoras, já que o armazenamento das informações lidas auxilia a compreensão. De acordo com a literatura, as estratégias de leitura podem ser aplicadas a diferentes gêneros textuais e em diferentes momentos da leitura (KOPKER, 2001; FARIA, 2011). De modo geral, o treino de estratégias pode ser eficaz no aprimoramento da leitura e favorece a compreensão e melhora o desempenho geral dos escolares (CANTALICE; OLIVEIRA, 2009; FERREIRA; DIAS, 2002).

Acredita-se que os métodos de ensino, que se concentram em ajudar os estudantes a desenvolver estratégias de aprendizagem, contribuam para melhorar o rendimento acadêmico dos estudantes e lhes atribui responsabilidades pessoais quanto à sua própria aprendizagem. Estudos demonstraram que o desempenho de uma criança, em relação às diferentes tarefas, pode melhorar, quando entram em ação as habilidades metacognitivas, pois a criança conseguirá monitorar seu próprio desempenho ou identificar quando uma estratégia é empregada. Pesquisas evidenciaram que crianças de 4 e 5 anos demonstram algum monitoramento (SCHNEIDER; PRESSLEY, 1989), sendo que essas habilidades se aperfeiçoam rapidamente após a idade de escolarização e, desse modo, a escola tem um papel fundamental.

Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas às competências autorregulatórias pode desafiar o aluno com NEE a perceber a intencionalidade de suas próprias ações, aprimorando sua linguagem diante dos desafios encontrados na interação com o educador e com seus pares. Cabe, ainda, salientar que cada criança possui ritmo e forma própria para aprender, diferenciando-se uma das outras. Por isso, é importante propiciar situações de interação com educadores e pares, para que se possa estimular o desenvolvimento de competências autorregulatórias de aprendizagem, considerando as particularidades e individualidades de cada aluno.

Cada criança possui ritmo e forma própria para aprender, diferenciando-se uma das outras.

Em consonância, acredita-se que intervenções em estratégias com objetivo de se alcançar leitura competente podem ser implantadas (desde as séries iniciais) através do levantamento de conhecimentos prévios, da ativação de significados e do automonitoramento; e que práticas de ensino inseridas nos diferentes ambientes de aprendizagem podem se adequar a esse modelo.

Assim, serão apresentadas, a seguir, algumas propostas de intervenção em estratégias de leitura que podem ser inseridas antes, durante e no final da leitura. No quadro 2, veremos a metodologia ativa de aprendizagem, que tem como referência o ensino e o planejamento de aulas centrados nos estudantes que por exemplo apresentam NEE. Propõe-se que o aluno estude antes, durante e depois da aula e, desse modo, espera-se que a aula se torne um lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. Momentos nomeados aqui de “antes”, “durante” e “depois”.

Proposta de intervenção em estratégias de leitura

Antes e ao iniciar a leitura

Nesse momento, podem ser formuladas previsões a partir do título, de imagens ou gravuras do livro, capa, letra e pode-se propor: identificar como o autor compartilha a ideia principal ou tema abordado no título, buscando por detalhes importantes na capa que explicam ou apoiam o título. Nessa fase, a estratégia mais adequada é exploração oral dialogada cujo objetivo é retirar do texto tipográfico palavras, imagens ou ideias que funcionam como índices para prever o conteúdo (VIANA *et al.*, 2017).

Durante o processo da leitura

Nesse momento da leitura, estratégias devem investir tempo nas habilidades de compreensão e interpretação. Uma estratégia importante é fazer pausas durante a leitura oral do professor para estimular os alunos a fazerem previsões e suposições sobre a compreensão do que está sendo lido, como por exemplo: relacionar imagem com texto; realizar a confirmação das hipóteses ou previsões; e identificar como o autor organiza a sequência do texto.

Outra prática eficiente é formular perguntas sobre o texto: o que? onde? como? quando? por quê? (DUKE; PEARSON, 2002). Ainda dentro desse processo outras estratégias podem ser aplicadas, tais como: desenhar e conectar ideias, circular palavras importantes do vocabulário, analisar as ilustrações e relacionar o texto com outros conhecimentos e experiências vivenciadas pelos alunos. É importante destacar que identificar as ideias principais do texto e as palavras-chave auxilia o aluno a elaborar conclusões ou uma opinião a respeito do texto.

As estratégias de leitura envolvem (DUKE; PEARSON, 2002) “previsão”, que significa estabelecer uma previsibilidade para o assunto do texto, incluindo o conteúdo de um bloco ou seção de um livro, final de uma história, ou lógica para uma explicação; e “antecipação”, que consiste na possibilidade de descobrir, a partir da leitura de uma palavra ou de algumas letras, a palavra ou letras que aparecerão na continuação; que pode ser léxico-semântico (um verbo, um substantivo, adjetivo etc.).

Depois e ao final da leitura

Estratégias do final da leitura podem incluir: reconstruir conteúdos, emitir opiniões, expressar experiências e emoções. É tempo de alcançar uma compreensão global acerca do tema do texto e aplicar as ideias lidas à vida cotidiana. Nessa perspectiva, o aluno deve ser encorajado a procurar evidências textuais para explicar por que o autor teria escrito essa obra. Nessa fase, a estratégia mais comum após a leitura é a confirmação da hipótese ou previsões prévias, ou seja, que tipo de inferências o aluno foi capaz de realizar. À medida que a leitura avança, o aluno poderá formular estratégias de confirmação ou rejeitar as hipóteses formuladas. Ler e reler para compreender o que está sendo lido, também pode auxiliar a confirmar se a previsão ou a antecipação coincidem com o que aparece no texto. Pensar sobre o que se está lendo e fazer inferências, permite completar informações, ausentes ou implícitas, do que é dito no texto para deduzir informações, juntar ou relacionar ideias expressas nos parágrafos, bem como dar significado às palavras ou frases dentro de um contexto.

No que diz respeito aos processos de automonitoramento e autorregulação da leitura com crianças com NEE, os professores podem planejar suas aulas tendo como referência o “antes”, propondo atividades relacionadas com: “o que

você sabe?"; “durante” a aula: “o que gostaria de saber?”; e “depois” da aula: “o que você aprendeu?” Observe o quadro 2:

Quadro 2 – Processos de automonitoramento e autorregulação da leitura

| O QUE VOCÊ SABE? ANTES DA AULA | O QUE GOSTARIA DE SABER? DURANTE A AULA | O QUE VOCÊ APRENDEU? DEPOIS DA AULA |
|---|---|--|
| <p>1. Levantamento de conhecimentos prévios. Exemplo: ilustrar o conteúdo com música ou narrativas de textos com objetos, em seguida escrever e ler essas palavras;</p> <p>2. Leitura oral de um paradidático. Exemplo: fazer o levantamento das hipóteses de leitura e previsões a partir de perguntas sobre capa, título, imagens;</p> <p>3. Vocabulário: estudo do significado das palavras ou conceitos. Exemplo: dicionário ilustrado; levantamento das palavras chaves.</p> | <p>1. Responder perguntas explícitas e implícitas sobre o texto: O que? Onde? Quando? Quem? Como? Por quê?;</p> <p>2. Destacar palavras chaves ou desconhecidas e ilustrar o texto para explicar o significado das palavras, frases ou contexto a partir da releitura do texto.</p> | <p>1. Formular novas perguntas ou realizar outras tarefas a partir do texto;</p> <p>2. Fazer a releitura para elaborar inferências ou responder a perguntas implícitas;</p> <p>3. Propor outra conclusão para a narrativa, após o texto lido;</p> <p>4. Elaborar perguntas de compreensão e aprofundamento que impliquem em levantamento de características em sequência, descrição.</p> |

Fonte: elaborado pelas autoras

Programas de intervenção para consolidação do processo de leitura competente em estudantes

A seguir serão descritas algumas atividades que podem ser promovidas, em contexto escolar, para a alfabetização e o desenvolvimento de componentes

específicos relacionados à leitura. Serão enfocados, principalmente, componentes menos explorados no contexto escolar brasileiro, como a fluência.

Diversas atividades podem ser usadas para desenvolver o reconhecimento de palavras com acurácia. Algumas delas são: leitura de séries de palavras de diferentes campos semânticos; leitura rápida de palavras por categorias; e leitura progressivamente mais complexas de frases e textos. Para fomentar a compreensão, pode-se trabalhar tanto com material escrito quanto oral. Pode-se, por exemplo, fazer perguntas sobre o significado das palavras e tentar inferir o sentido da palavra na frase ou no contexto.

Outra forma de se ampliar vocabulário pode ser com a elaboração de um dicionário ilustrado, em que palavras menos frequentes são agrupadas por categorias — algumas sugestões de categorias podem ser meios de transporte, animais, instrumentos musicais, profissões, brinquedos, alimentos etc. Outra estratégia para o desenvolvimento de compreensão seria um trabalho em duplas, com a tarefa de expressar, por meio de desenhos, o significado das palavras isoladas ou em frases (lembrando que os alunos podem consultar o dicionário para realizar tais atividades de compreensão).

É importante, também, integrar a autorregulação da aprendizagem a essas atividades. Uma forma de fazer tal integração seria dar a oportunidade para que os alunos possam, por exemplo, comparar as suas respostas com as dos outros e buscar compreender as diferenças e semelhanças entre as respostas, com o significado descrito no dicionário. Após tal análise, os alunos poderão ajustar ou ampliar suas respostas e, por exemplo, as ilustrações do seu próprio dicionário. Tal processo de reflexão ajuda a promover a autorregulação, pois estimula os alunos a pensarem sobre suas próprias cognições.

A autorregulação pode ser incorporada, também, às atividades de consciência fonológica, habilidade fundamental para que o reconhecimento das palavras ocorra. Algumas atividades possíveis são: identificar e classificar palavras que comecem ou terminem o mesmo som, buscando refletir com os alunos sobre o motivo da classificação; pensar sobre como ficariam as palavras se fossem alteradas as ordens dos fonemas; e refletir sobre as sílabas e os sons que compõem as palavras faladas.

Já os programas de intervenção para desenvolvimento da fluência de leitura, que registram maiores ganhos, fundamentam-se no desenvolvimento de

três grandes habilidades: precisão na decodificação de palavras; processamento automático; e prosódia. A partir desses três elementos, são consideradas estratégias facilitadoras de leitura: criar o gosto pela leitura; desenvolver consciência de relação entre o som e as letras; ensinar o alfabeto; e leitura fluente e reflexiva de palavras e textos. Nesse modelo, a intervenção deve ser sistematizada e centrada na necessidade da criança e, preferencialmente, deve incluir a família e a formação docente (FERREIRA; HORTA, 2015).

Outra forma para se trabalhar intervenção em fluência, especificamente acurácia e prosódia, é o Método de Impressão Neurológica — *Neurological Impress Method* (NIM), que envolve a prática da leitura oral compartilhada. O método propõe desenvolver a fluência oral, as habilidades fonéticas e aprendizado de palavras. Nessa leitura conjunta, um mesmo texto é lido, simultaneamente, pelo professor e pelo aluno; necessitando de concentração, mantendo o tom e ritmos iguais (YOUNG; MOHR; RASINSKI, 2015).

A leitura oral (em voz alta) em duplas é um outro exemplo de estratégia para desenvolver fluência oral e as habilidades de reconhecimento de palavras. Após a leitura pode-se perguntar para o aluno se ele percebeu o ritmo e a entonação em relação aos sinais de pontuação, o que fortalece a metacognição e a autorregulação. O aluno pode comparar textos e identificar onde ele percebeu as pausas e a prosódia de acordo com os diferentes gêneros textuais. Pode-se solicitar que o aluno releia o texto, prestando atenção ao ritmo e à entonação de acordo com a pontuação apresentada. Para o monitoramento da aprendizagem sobre prosódia, pode-se perguntar ao aluno se ele usou a prosódia para expressar sentimentos ou intenções, por exemplo.

Em um estudo de revisão (KIM *et al.*, 2017), com objetivo de investigar os trabalhos de intervenção oral e fluência, conduzidos de 2004 a 2014, destinados a alunos do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem, verificou-se que, entre os doze estudos investigados, a maioria tinha implementado leitura repetida. Os achados sugerem que alunos com dificuldade de leitura podem ser beneficiados com modelos de leitura e repetição.

Assim, de acordo com os resultados, os professores devem proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de leituras repetidas e devem se instrumentalizar com recursos baseados em evidências para melhorar a fluência da leitura em voz alta. A tecnologia pode servir de suporte para a instrução de alunos com

dificuldade de leitura, visto que esse modelo facilita a automodelagem, permitindo a autocorreção e autoavaliação de seus desempenhos, por exemplo com a gravação do áudio ou vídeo dos alunos lendo.

Observaram-se, também, resultados positivos quanto à leitura repetida de palavras e frases, apontando que os professores podem investir mais em vocabulário e palavras-chave e que a leitura oral assistida por meio de instrução por tablet melhora a fluência de alunos com dificuldade. Além disso, o professor deve utilizar um procedimento de correção de erro em leituras repetidas, dando feedbacks corretivos e pedindo para que o aluno repita qualquer palavra mal interpretada. Finalmente, indica-se que os professores selecionem os textos e que mantenham o interesse em relação ao nível dos alunos com dificuldade de aprendizagem (KIM *et al.*, 2017).

Um estudo sobre o efeito da intervenção em leitura fluente e compreensão, envolvendo 83 crianças, divididas em dois grupos, sugere que a adição de instrução de leitura diferenciada, baseada em evidências, é benéfica para crianças do ensino fundamental. Nesse estudo, os professores passaram por um programa de capacitação. Os participantes eram alunos do 3º ano do ensino fundamental, com dificuldade de leitura. O programa de intervenção curricular era baseado em evidências com diferentes tipos de leituras repetidas. A questão global da investigação era saber se as pontuações de leitura seriam diferentes entre os dois grupos. Os resultados indicaram que a intervenção foi útil para aumentar a fluência e prosódia (JEFFERSON; GRANT; SANDER, 2017).

Estratégias colaborativas podem ajudar alunos com dificuldades de leitura a aumentar a sua velocidade de processamento. Como exemplo de atividade em duplas, um aluno pode ler uma série de palavras ou um texto, enquanto outro o aluno cronometra o tempo. Após ler de forma repetida, por exemplo, por três vezes, o aluno poderá comparar o seu tempo de leitura e identificar o menor tempo, e refletir sobre diferentes aspectos, como, por exemplo, se o tempo diminui à medida que ele repete a leitura. Dessa forma, além da fluência propriamente dita, os alunos podem desenvolver a metacognição e a autorregulação sobre como automatizar a sua leitura. O aluno pode, ainda, classificar como excelente, bom ou regular o seu ritmo de leitura. Pensar sobre o ritmo e a entonação pode ajudar na metacognição.

O estudo de Rasinski *et al.* (2017) constatou ganhos significativos em reconhecimento de palavras e em automaticidade da leitura. As intervenções

foram implementadas em sete semanas, com sessões de instrução aplicadas de três a quatro vezes por semana para crianças com dificuldade de leitura, do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados sugerem que a fluência é um importante componente da proficiência de leitura. Desse modo, uma intervenção eficaz, baseada na instrução de leitura de palavras, pode aumentar as habilidades de leitura em crianças com dificuldade.

Observa-se, portanto, que diferentes estratégias podem ser promovidas para, intencionalmente, fomentar diferentes aspectos envolvidos na leitura. Cabe ao professor direcionar as práticas da sala de aula conforme os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e conforme as necessidades específicas dos estudantes. A sala de aula é, na escola regular, um local privilegiado para desencadear atitudes e comportamentos de práticas pedagógicas inclusivas, tanto nos alunos, como nos professores, desde que as interações de fato ocorram e que todos sejam envolvidos nas tarefas. Certamente, a classe regular propicia trocas, o que faz com que seja um local adequado para as aprendizagens de crianças com NEE.

Considerações finais

O presente capítulo propôs-se a pensar algumas possibilidades de intervenção, para consolidação de processos de leitura, competente, abordando as possibilidades das estratégias autorregulatórias de aprendizagem como fonte de desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas a crianças com NEE. Destaca-se que, na consolidação do processo de leitura, podem ser realizadas intervenções preventivas ou remediativas. Assim, é fundamental propor práticas interventivas com os alunos mais novos e com as crianças que experienciam dificuldades em leitura logo nos primeiros anos de escolaridade. Além disso, recomenda-se que o professor conheça muito bem as estratégias antes de desafiar os seus alunos a fazer o mesmo, de modo a antecipar as dificuldades que estes podem exibir.

Contudo, é importante enfatizar que propostas de intervenção de leitura precisam ter como meta promover autorreflexão dos estudantes nas diferentes etapas (ANTES, DURANTE e DEPOIS da leitura e das aulas) e devem levar em conta as importantes sugestões de Almeida (2002), no que diz respeito ao fato de que todo trabalho de intervenção em estratégias de aprendizagem deve ser voltado, principalmente, para ajudar o aluno a conhecer um vasto repertório de

estratégias possíveis para que ele possa escolher a que melhor se adequa às suas características pessoais.

E, finalmente, acredita-se que os resultados de aprendizagem podem ser melhorados se os educadores auxiliarem os estudantes no desenvolvimento, na aplicação e na avaliação de suas habilidades de aprendizagem estratégicas, auxiliando-os no planejamento, no monitoramento e na regulação de sua própria aprendizagem. Espera-se assim contribuir para a discussão sobre o tema e nortear teoricamente os educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a autorregulação de estudantes com NEE.

Referências

AARON, P.G.; JOSHI, R.M.; QUATROCHE, D. **Becoming a Professional Reading Teacher**. Baltimore: Brookes Publishing Company; 2008.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. *et al.* **Teoria Social Cognitiva**. 1 ed. São Paulo: Artmed, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CANTALICE, L. M. de; OLIVEIRA, K. L. de. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 13, n. 2, p. 227-234, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita.** *Psicol. Teor. Prat.*, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

CHRISTOPHER, M. E.; MIYAKE, A.; KEENAN, J. M.; PENNINGTON, B.; DEFRIES, J. C.; WADSWORTH, S. J.; WILLCUTT, E.; OLSON, R. K. Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: a latent variable analysis. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 141, n. 3, p. 470, 2012.

DIAS, N; SEABRA, A. **Programa de Intervenção em Autorregulação e funções executivas.** São Paulo: Memnon, 2013.

DENTON, C. A.; BARTH, A. E.; FLETCHER, J. M.; WEXLER, J.; VAUGHN, S.; CIRINO, P. T.; ROMAIN, M; FRANCIS, J. F. The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. **Scientific Studies of Reading**, v. 15, n. 2, p. 109-135, 2011.

DUKE, N. K.; PETERSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, A. E.; SAMUELS, S. J. (Orgs.). **What Research Has to Say About Reading Instruction**. 3. ed. Newark: International Reading Association, p. 205-242, 2002.

FARIA, E. L. B. **Estratégias de compreensão da leitura: perspectivas teóricas.** *Mal-Estar e Sociedade*, v. 6, p. 83-98, 2011.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 51-62, 2002.

FERREIRA, M.; HORTA, I. V. Leitura: Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. **Invest. Práticas, Lisboa**, v. 5, n. 2, p. 144-154, 2015.

FLETCHER, J. M.; LYONS, G. R.; FUCHS, L. S.; BARNES, M. A. **Trans-tornos de Aprendizagem: da identificação à intervenção.** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FRITH, U. **Dyslexia as a developmental disorder of language.** London: Mcr, Cognitive Development Unit; 1990.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and special education**, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

JEFFERSON, R. E.; GRANT, C. E.; SANDER, J. B. Effects of Tier I Dif *ferentiation and Reading Intervention on Reading Fluency, Comprehension, and High Stakes Measures. **Reading Psychology**, v. 38, n. 1, p. 97-124, 2017.

JOSHI, M. R.; AARON, P. G. **Componential Model of Reading (CMR):** Validation Studies. Hammill Institute on Disabilities, p. 237-390, 2012.

KIM, M. K.; BRYANT, D. P.; BRYANT, B. R.; PARK, Y. A Synthesis of Interventions for Improving Oral Reading Fluency of Elementary Students with Learning Disabilities. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 61, n. 2, p. 116-125, 2017.

KOPLE, H. F. **Estratégias em compreensão da leitura:** conhecimento e uso por professores de língua portuguesa. Tese (doutorado em linguística) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

MAIA, S. A. A. **Programa de Intervenções em Componentes Específicos de Habilidade de Leitura (fluência e compreensão) do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental:** desenvolvimento e aplicação. Tese (doutorado em distúrbios do desenvolvimento) — Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. São Paulo, Hogrefe: 2017.

PRESIDENTIAL Task Force on Psychology and Education. **Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform** (Draft). Washington, DC: American Psychological Association, 1992.

RANDI, J.; CORNO, I. Teacher innovations in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. Pintrich, P.R.; Zeindner, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000.

RASINSKI, T.; PAIGE, D.; RAINS, C.; STEWART, F.; JULOVICH, FB; PRENKERT, D.; RUPLEY, W. H.; NICHOLS, W. D. Effects of Intensive Fluency Instruction on the Reading Proficiency of Third-Grade Struggling Readers. **Reading and Writing Quarterly**, v. 33, n. 6, p. 519-532, 2017.

SANTROCK, J. W. **Psicologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

SCHNEIDER, W; PRESSLEY, M. **Memory development between 2 and 20**. Nova Iorque: Springer Verlag, 1989.

SEABRA, A. G. A natureza componencial da leitura. In: CAPOVILLA, F.C. (Org.). **Transtornos de Aprendizagem: da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas de prevenção pela via da educação**. São Paulo: Memnon, 2011. v. 2.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **TCLPP: Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras**. São Paulo: Memnon; 2010.

VIANA, F. L.; CADIME, I.; SANTOS, S.; BRANDÃO, S.; RIBEIRO, I. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 227-172, 2017.

WORK Group of the American Psychological Association Board of Education Affairs. **Learner-centered psychological principles**: A framework for school redesign and reform (Draft). Washington: American Psychological Association, 1995.

WORK Group of the American Psychological Association Board of Education Affairs. **Learner-centered psychological principles**: A framework for school reform and redesign. Washington: American Psychological Association, 1997.

YOUNG, C.; MOHR, K. A. J.; RASINSKI, T. Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention. **Literacy Research and Instruction**, v. 54, n. 1, p. 67-81, 2015.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D.H. (Ed.). **Aprendizagem autorregulada e desempenho acadêmico**: perspectivas teóricas. 2. ed. Mahawah: Erlbaum, 2001.

Capítulo 12

Didática e prática de ensino no contexto do Pibid: superando desafios através de uma pedagogia 3D



Helen Barbosa Siqueira Emiliano

Luciane Weber Baia Hees

Raquel Pierini Lopes dos Santos

Giza Guimarães Pereira Sales

Nos dias atuais um dos grandes papéis da educação é de efetivar-se enquanto instrumento fundamental de transformação da sociedade, isto é, a educação, por meio de suas ações, deve promover a mudança das pessoas e dos grupos em que estão inseridos. Logo, a educação é a construtora de uma sociedade mais cidadã em sua plena função positiva e dinâmica, com uma perspectiva de democratização de seus espaços de atuação. (PORTAL EDUCAÇÃO, 2018). Nesse sentido, faz-se necessário ser acessível, igualitária e inclusiva.

Na busca de melhorias nos quadros de formação docente no país, com vistas a alcançar os objetivos desejados, uma das ações do Ministério da Educação (MEC) numa política nacional de formação de professores, foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), através do Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pelas Portarias 096/2013 e 158/2017. Com essa iniciativa, estruturou-se uma política de formação inicial de docentes com o objetivo de antecipar o vínculo entre eles e as salas de aula da rede pública, estimulando-se a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano escolar. Desta forma o Pibid propicia uma articulação entre a Instituição de Ensino Superior (IES), por meio das licenciaturas, a escola-campo e os sistemas estaduais e municipais. Sua administração é conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

De acordo com orientação nos dois últimos editais, em 2018 e 2020, publicados pela Capes/MEC, consta que o Pibid “visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas

estão inseridas”, concedendo bolsas aos professores supervisores, coordenadores e aos alunos de licenciatura participantes (CAPES/MEC, 2018; 2020).

Conforme o cronograma de atividades do item 7 do Edital nº 7/2018 da Capes, onde consta a chamada pública para apresentação dos projetos institucionais, o início dessa edição do programa se deu em agosto de 2018; elencando seis objetivos do Pibid no item 2.2 das normas deste Edital:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, Edital 2018).

Esses objetivos são norteadores no contexto da formação dos licenciandos vinculados ao Pibid. Por meio da observação da prática pedagógica “*in loco*”, com o acompanhamento e supervisão do professor da escola pública parceira, esses licenciandos têm a oportunidade de manter contato direto com a realidade escolar, partilhando experiências e trocando conhecimentos, tendo em suas mãos uma oportunidade imensurável de aprender por meio das experiências práticas de sala de aulas. Desta forma, transpõem de forma positiva as inseguranças naturais que decorrem do início da carreira docente, especialmente quanto à condução da classe, os enfrentamentos dos desafios do dia a dia de uma escola e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para atender crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), além do processo de inclusão de crianças Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Prática pedagógica

Sendo a educação, uma atividade humana direcionada por uma base teórica, pode-se refletir que a prática docente se configura como prática pedagógica, quando essa se insere na intencionalidade prevista para sua ação. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia que nada mais é que uma concepção filosófica da educação (LUCKESI, 1994, p. 21).

Assim, de acordo com Luckesi (1994, p. 32), nas relações entre educação e filosofia, existem somente duas opções de prática pedagógica: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e, assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica com baixo nível de consciência.

Dessa forma, um professor consciente procura saber: qual o sentido de sua aula em face da formação do aluno; reflete como sua aula integra e expande a formação desse aluno; e faz questão de oportunizar aprendizados, pois crê que estes são importantes para o aluno; procura uma atuação pedagógica diferenciada e significativa, dialogando com a necessidade do aluno, insistindo em sua aprendizagem e acompanhando seu interesse.

Quando se diz que as práticas pedagógicas são ações que se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera que a pedagogia é uma prática social, conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser essa prática. É, sem dúvida, uma atividade que se exerce com planejamento, acompanhamento, finalidade, vigilância crítica e responsabilidade social (FRANCO, 2016).

Prática pedagógica 3D

É consenso que um professor consciente deve adotar uma prática pedagógica com atividades planejadas e contextualizadas, buscando aproximar os conhecimentos à realidade dos sujeitos envolvidos. Pedagogicamente, “contextualizar” significa abordar um assunto com elementos conhecidos, ou seja, trabalhar com a realidade do aluno. Como a problemática do ensino requer, deve-se desenvolver um plano de ação ou um programa com propósitos, tal

como um veículo que se desloca de um lugar para ir a outro através de princípios, objetivos e intencionalidade. Planejar e montar uma estrutura que faça o aluno desenvolver seu aprendizado com autoestima e afetividade exige investimento, envolvimento, criatividade e responsabilidade por parte do docente, especialmente quanto à integração e inclusão de todos os alunos, sejam eles com NEE ou não.

Nesse artigo, como caminho de reflexão, elegeu-se a terminologia “prática pedagógica 3D”, na qual se faz referência a três orientações metodológicas que têm permeado a ação educacional, proposta neste relato de experiência, a saber: didática, dinâmica e discipular.

Didática

A didática aborda aspectos muito mais amplos do que métodos e técnicas de ensino. Entendida no sentido pedagógico, os aspectos didáticos alcançam questões sociais, morais e a formação do cidadão crítico:

Estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, para na mesma atuar como um cidadão participante e responsável (NÉRICI, 1983, p. 25).

**Prática
pedagógica
3D: didática,
dinâmica e
discipular.**

Esse olhar também permeia o propósito da didática como ramo da pedagogia que se apresenta como um “conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos que todo professor deve conhecer e saber aplicar para orientar seus alunos na aprendizagem das matérias, tendo em vista seus objetivos educativos” (FARIA JR., 1981, p. 33). Dessa forma, neste texto, usa-se o termo “didática” com esse conceito, entendendo a didática, como caminho para facilitar a aprendizagem, no qual o professor deve ensinar de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos de maneira sistemática e através do percurso mais fácil e acessível. Assim, planejando uma aula dinâmica, coloca-se na pauta do dia todas as matérias, se interligando nos diversos conteúdos, pois dessa forma, os alunos irão relacionar os novos conhecimentos a outros adquiridos anteriormente, pautando o ensino por uma aprendizagem significativa.

Dinâmica

Necessária se faz a reflexão sobre o sentido de educar num tempo de mudanças, como os atuais, em especial, pelo avanço e acesso às diversas formas de tecnologias, tornando o exercício da prática pedagógica eficiente para uma vida e não somente para uma avaliação bimestral, se tornando uma tarefa desafiadora (TIBA, 1996).

Silva (2013, p. 42) coloca de forma sábia que “as dinâmicas se constituem um excelente recurso a serviço da prática pedagógica, viabilizando um ensino-aprendizagem eficiente e bem mais prazeroso”. A opção por incluir dinâmicas no planejamento, permite ao professor a construção de situações de aprendizagem diferenciadas que motivam, descontraem, sensibilizam, levando o aluno à mudança de mentalidade e postura frente aos conteúdos e ao conhecimento ou valores que se deseja trabalhar com a turma.

Para o sucesso da aplicação de uma dinâmica, o professor necessita considerar o objetivo pretendido, as características do grupo envolvido, as estratégias necessárias, o tempo e os recursos disponíveis, possibilitando que sua prática seja redimensionada e o processo de aprendizagem aconteça mediante a criação e recriação do conhecimento, no qual os alunos são sujeitos de sua elaboração e execução.

A dinâmica facilita o processo de comunicação, favorece a interdisciplinaridade, proporciona o despertar de lideranças, de valores, o crescimento

pessoal e grupal, gerando o comprometimento, a cooperação, a aprendizagem e a transformação, contribuindo para o planejamento e vivência de situações desafiantes de ensino e aprendizagem, tornando a aula criativa e estimuladora de experiências vivas e significativas (SILVA, 2013).

A adoção de dinâmicas na prática pedagógica envolve duas questões: a dinâmica de grupo em si e o movimento que essas atividades promovem no grupo. Isso se faz necessário porque o sistema do nosso mundo é dinâmico, assim como os meios de comunicação. Ainda que gerem crianças “paradas” fisicamente, frente aos “smartphones”, “games”, televisão, seus cérebros recebem muito mais informações que se poderia antigamente imaginar.

O dinamismo numa sala de aula é essencial, gerando um bom entrosamento entre aluno e colegas, aluno e bolsista, bolsista e professora supervisora. O momento para “escuta” da opinião dos alunos faz parte das nuances do conhecimento prévio que está sendo transmitido à turma. Em consequência, as atividades dadas inicialmente ao nível de conhecimento prévio dos alunos, oportunizando comentários e abordagens deles ao focar um assunto em pauta, são importantes também para crescimento socioafetivo do aluno.

A disposição das carteiras de formas variadas também dá um toque especial, ora em trios, em duplas, em “U”, em fileiras na horizontal ou em grupos. A inclusão de jogos pedagógicos estimula o aprendizado de forma não

O dinamismo numa sala de aula é essencial, gerando um bom entrosamento entre aluno e colegas, aluno e bolsista, bolsista e professora supervisora.

convencional fazendo parte da dinâmica em sala de aula. Pelo menos uma vez por semana, para o terceiro ano do ensino fundamental, coloca-se bingo de charadas, adivinhas e rimas, dominó com as quatro operações em separado, boliche da multiplicação e jogos matemáticos com tabelas e trilhas; além de utilização de sucatas e oficinas para atividades relacionadas com os conteúdos.

Discipular

Para discipular é necessário manter um relacionamento em que há transferência de atitudes, habilidades e objetivos com valores. A expressão “discipular” está ligada ao substantivo “disciplina”, a uma instrução eficiente. Sem a disciplina não se consegue discipular, já que o disciplinado advém do respeito, de um comportamento metódico, determinado e constante das partes envolvidas, com condutas que asseguram o bem-estar dos indivíduos, com a obediência às regras, aos superiores e regulamentos.

A prática pedagógica discipular envolve a observância de diretrizes e o acatamento de uma ordem hierárquica e ambiental. Essa ordem é mantida democraticamente, com combinados entre os alunos e a professora e combinados entre professora supervisora e alunas do Pibid presentes no cotidiano escolar.

Para que ocorra essa dimensão da prática pedagógica, é necessário, por parte do professor, um toque de valorização, de alimentação da autoestima positiva do aluno, cativando-o com honestidade. A autoestima fundamental é conquistada quando somos bem-sucedidos e quando apreciamos algo que realizamos. A orientação de um professor pode fazer o aluno sentir-se valorizado (alimentação psicológica) ou diminuído (desnutrição psicológica), dependendo do estado da autoestima do aluno. Utiliza-se o termo “desnutrição” porque, “quando a autoestima é atingida durante um episódio em andamento, ela sofre uma imensa queda, como se não tivesse sido alimentada por um longo tempo e não como se tivesse perdido apenas uma única refeição” (TIBA, 1996, p. 152).

A pedagogia discipular é mesclada de interação. Concorde-se com Tiba (1996, p 123) que ensinar pode ser bastante prazeroso, porque é dividir o seu saber com quem ainda está assimilando tudo ao redor. “Não só o saber formal

das escolas, mas também o informal, que às vezes é muito mais construtivo: é bem mais agradável ao paladar, bem mais apetitoso”.

Ensinar é um dividir que soma, que enriquece professor e aluno. O abuso do poder pelo saber é medíocre, já que a ignorância pode ser transitória. Ensinar passa a ser, assim, um gesto de amor. Isso, é claro, para quem deseja aprender, para aquele que já se tornou um discípulo. Volto a citar: “Quando o discípulo está pronto, o mestre aparece”

Hoje em dia, no entanto, os alunos não andam muito interessados em ser discípulos. No Brasil, o discípulo muitas vezes não está pronto para a escola. O professor precisa despertar no aluno a função de discípulo, cativá-lo para que ache interessante o tópico que está sendo estudado (TIBA, 1996, p. 122).

A prática pedagógica discipular é um desafio para o professor, pois fazer discípulos ou educandos faz parte de uma qualidade de relacionamento humano. Tiba (1996, p. 183) descreve que qualquer relacionamento precisa de um tempo e de um espaço para se estabelecer. Entre o professor e aluno é preciso definir por quanto tempo e em que local será a aula, e a partir de qual disciplina essa relação será estabelecida.

Para atingir o aprendizado cada qual deve exercer sua função bem definida. É inerente à função de professor a autoridade na coordenação do processo de aula e do comportamento dos alunos, aplicando seus conhecimentos e as noções básicas de psicologia para manter a sua posição com respeito. Dessa forma, o docente deverá dominar plenamente o conhecimento que partilhará e os alunos deverão reconhecer a autoridade do professor e respeitá-la. Nesse caso, não estamos falando de autoritarismos.

A disciplina em sala de aula ou em outro ambiente escolar é uma conquista obtida por meio de um longo processo de respeito mútuo. Alunos, professores e bolsistas devem organizar-se de modo a colocar o estudo como prioridade nos momentos certos. “Como qualquer hábito adquirido por meio da disciplina, torna-se muito fácil aprender quando se adquire o hábito do estudo” (TIBA, 1996, p. 110). E esse hábito acaba auxiliando todos os envolvidos na prática do ensino-aprendizagem a melhorarem suas performances. “Ao incorporar bem a

disciplina do estudo, o indivíduo tem mais facilidade para sistematizar também outras áreas da sua vida” (TIBA, 1996, p. 110).

Método

Este estudo apresenta um relato de experiência das atividades desenvolvidas no Pibid, cujas percepções da professora supervisora, coordenadora de área e coordenadora institucional se entrecruzam para dialogar sobre o trabalho desenvolvido, os desafios enfrentados e os resultados obtidos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, elaborada a partir da vivência dessa realidade e da reflexão sobre a atuação profissional e os desafios da prática docente.

A experiência ocorre numa escola de educação básica da rede pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo durante o desenvolvimento do Pibid, em 2018. As professoras envolvidas vêm dialogando e adquirindo relevantes experiências metodológicas em sala de aula e desenvolvendo algumas estratégias de ensino para alcançar alunos com dificuldades de aprendizagem. A turma, sujeitos de intervenção desse relato, é composta por alunos do 3º ano do ensino fundamental, séries iniciais, dessa escola municipal, e tem características bastante heterogêneas.

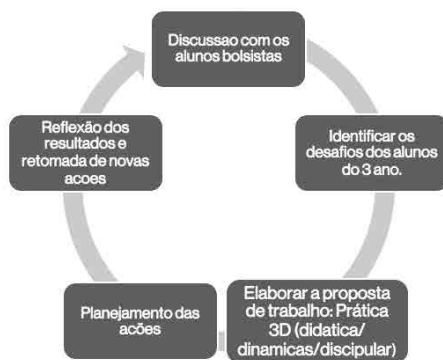
Nessa etapa do Pibid, a professora atuou como professora supervisora de oito alunas de 1º e 2º ano de um curso de pedagogia de uma instituição confessional, com um de seus campi no mesmo município, em que todo o processo foi acompanhado pela coordenadora de área e coordenadora institucional do programa. As alunas licenciandas desenvolviam suas atividades na escola-campo em duplas, diariamente, junto aos alunos.

Diante dos desafios dessa turma de 3º ano do ensino fundamental, a professora supervisora elencou como reflexão inicial para as atividades que iriam desenvolver (professora e alunos bolsistas) os seguintes questionamentos: Quais os principais problemas da turma? Como desenvolver uma prática pedagógica que aperfeiçoe e amplie as habilidades de leitura e escrita desta turma? Como planejar ações para elevar satisfatoriamente o raciocínio lógico-matemático dos alunos? Como integrar e promover a inclusão das crianças com NEEs?

Depois desse momento de discussão, juntamente com o grupo de alunos bolsistas vinculados ao programa, estabeleceram um projeto que

denominaram de “prática pedagógica 3D”, onde a didática, as dinâmicas e foco nos procedimentos disciplinares iriam nortear as atividades e ações, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 — Dinâmica da prática pedagógica 3D



Fonte: elaborado pelas autoras

Discussão e análise de resultados

O Pibid constitui-se numa prática com forte potencial para preparar os futuros professores em promover aproximação real entre a universidade e os saberes necessários para desempenhar essa profissão. O relato da vivência torna-se relevante por valorizar a formação inicial do aluno bolsista, bem como dos docentes envolvidos no programa. Segundo Hees (2013, p.11):

A implementação do Pibid, ao trazer para a sala de aula a dimensão da prática nas escolas de educação básica, toca em aspectos essenciais para promover e facilitar a relação teoria e prática na formação inicial dos futuros professores. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) só tem fortalecido a relação com o saber e o saber fazer docente (teoria e prática).

Além dessa contribuição, o impacto sobre os alunos da educação básica, foco do olhar nesse artigo, é bastante significativo para compreender o processo

com o qual ações diferenciadas, como as desenvolvidas no âmbito do Pibid, podem contribuir. Ser professor ou colaborador no Pibid significa estar de acordo com os princípios e características propostos num programa de iniciação à docência (itens 9.7.1. e 9.7.2. — Edital 7/2018); que estimulam ações criativas para o ensino e a aprendizagem. Esses princípios e características se encaixam na prática pedagógica 3D (didática, dinâmica e discipular) propostos pelas professoras, sendo vivenciadas junto às discentes do programa, que estão sendo orientadas e direcionadas a observarem as aulas e os alunos, auxiliando principalmente aqueles que apresentam maior grau de dificuldade e posteriormente efetuando pequenas intervenções dentro do conteúdo programático.

De acordo com as dificuldades identificadas, as aulas eram planejadas pela professora supervisora e executadas com o auxílio das alunas do programa, com o objetivo de oportunizar um melhor rendimento educacional aos alunos e uma maior efetividade no acompanhamento das crianças com NEEs, o que implica em possibilidades de desenvolvimento desses alunos nos aspectos pedagógicos, emocionais, afetivos e sociocomportamentais.

A turma do terceiro ano do ensino fundamental possuía dezoito alunos, na faixa etária de 8 a 9 anos de idade, com seis garotos muito falantes e agitados, sendo que dois desses alunos vinham de uma realidade com familiares alcoólatras e apresentavam baixo rendimento escolar e dificuldades de boa convivência. Um deles apresentava

O Pibid proporciona aos futuros professores aproximação real entre a universidade e os saberes necessários para o desempenho da profissão.

traços de transtorno opositor desafiador (TOD) e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDHA), e os outros dois, apresentavam déficit de atenção, o que demandava um olhar atento para as NEEs e o processo de inclusão que se fazia necessário. O outro garoto veio transferido para a turma, com matrícula suplementar em março, ainda na fase silábica e com valor de leitura-escrita. As informações a respeito do perfil dos alunos foram obtidas pela professora em contato com os familiares e por meio de laudos e relatórios de cada aluno.

Toda a turma, exceto três alunos, apresentou lentidão para entendimento e resolução de situações problemas, buscando respostas prontas; e alguns com preguiça de pensar. Além disso, três alunos da turma apresentavam baixa visão.

Dentre as garotas, quatro situações chamaram a atenção. Uma delas demonstrou ser uma aluna perfeccionista ao extremo, que insinuou já ter tido intenções suicidas. Abalada por ter visto seu avô morrer, foi diagnosticada com depressão por um psiquiatra. Essa aluna chegou ao ponto de arrancar folhas do caderno, quando tinha alguma correção da professora e refazia toda a atividade, externando genuína preocupação quando errava algo em suas avaliações, além de não aceitar notas inferiores a 10.

A segunda situação era uma aluna que apresentava indícios de transtorno do espectro autista (TEA), ainda não diagnosticado, uma vez que necessitava de uma investigação especializada. Nesse caso, a aluna apresentava dificuldades em sua socialização e comportamento, bem como na aprendizagem.

A outra aluna apresentava uma aparente carência afetiva e baixa autoestima bastante evidentes. Vivia em um contexto familiar complicado e marcado por desestabilização no lar, devido às sucessivas separações entre a mãe e seus relacionamentos amorosos. Uma das queixas da aluna referia-se ao novo padrasto, advindo da segunda união da mãe, e que não demonstrava qualquer afeto, por receio da reação dos demais filhos. Nesse caso, apesar de ser uma família com recursos financeiros de classe média, o padrasto não lhe dava a devida atenção afetiva, o que ficava evidente em contraposição à filha consanguínea menor. Essa aluna, além de problemas comportamentais, apresentava dificuldade na escrita, na interpretação textual e disortografia.

A quarta situação era uma aluna recém-chegada à turma, com matrícula suplementar realizada em agosto, ou seja, no terceiro bimestre letivo, que veio

diagnosticada com síndrome do pânico, sendo necessário que seu pai participasse diariamente das aulas, dentro da sala com ela.

O cenário desafiador demonstrado tornou mais evidente a necessidade de intervenções efetivas e articuladas entre professora e as alunas do programa para alcançar os objetivos educacionais necessários a serem desenvolvidos nessa turma bastante peculiar. Diante desse contexto e como reflexão para sua prática docente a professora elegeu os seguintes questionamentos: Como desenvolver uma prática pedagógica que aperfeiçoe e amplie as habilidades de leitura e escrita desta turma? Como planejar ações para elevar satisfatoriamente o raciocínio lógico matemático dos alunos? E como integrar e promover a inclusão das crianças com NEEs?

Mediante esse quadro, fez-se necessário desenvolver estratégias de ensino que pudessem alcançar essas crianças, de forma a conduzi-las a um novo patamar de aprendizagem, de desenvolvimento da leitura e raciocínio lógico matemático, além de uma efetiva inclusão. Com uma intencionalidade pedagógica, a professora supervisora colocou em prática a pedagogia 3D.

Quanto aos meninos falantes e distraídos, reforçou-se a importância do contexto e do movimentar-se pela sala, pois assim a professora induzia o aluno a acompanhá-la com os olhos. Quando se aproxima de um aluno, o professor garante que pelo menos este fique mais atento; e com a entonação e a modulação da voz, integra som e movimento, como um verdadeiro jogo teatral audiovisual. Colocou-se também certa disciplina, pois o combinado da turma no início do ano, democraticamente, foi que enquanto o aluno não terminasse suas atividades, não participaria da próxima, mesmo que essa fosse uma aula de educação física, por exemplo.

Uma das estratégias com 3D foram as “assembleias de alunos”, coordenadas pela supervisora e dirigidas pelas bolsistas do Pibid, por meio de visuais chamativos, confeccionados por elas, que eram colados na lousa, como mãos levantadas em preto e “carinhas amarelas” tristes ou felizes, onde alunos os reclamavam e parabenizavam atitudes da turma. Dessa forma, se mantinha a disciplina e se estimulava a autoestima. Essas assembleias era bimestrais, ora por escrito, ora verbalizadas pelos alunos.

O psicoterapeuta Tiba (1996, p. 107) sugere que o distraído tenha que ler em voz alta e explicar o que acabou de ler. O fato de um aluno ler em voz alta induz seu cérebro a transformar símbolos visuais em sons articulados. Com isso,

temos o início da concentração. A partir desse processo, o som emitido ajuda na memorização daquilo que está sendo lido e falado (TIBA, 1996).

Quanto aos alunos de famílias alcoólatras, trabalhou-se com essas famílias a autoestima, oportunizando momentos preciosos de colaboração mútua entre os alunos, em que eles se ajudavam entre si, externando bom humor e utilizando as dinâmicas. Como exemplo de dinâmica, uma consistia em uma sequência didática, de duração de um mês, que foi elaborada entre a professora supervisora e uma dupla de bolsistas, a fim de estimular o aprendizado dos alunos e a superação de seus traumas familiares, criando um “concurso de cordel”, com leitura diária de trechos do livro “Seu Lunga, o campeão do mau humor”. Ao final houve a exposição dos folhetos dos alunos no pátio da escola para os outros colegas e famílias lerem.

Fez-se, propositalmente, a inclusão dos seus folhetos entre os melhores. Esse livro de literatura de cordel foi escolhido, pois, além de recheado de versos em tom humorístico do poeta popular cearense Zé do Jati, retrata a vida cotidiana, explorando inclusive situações de bebedices, suas consequências e outras aventuras, oportunizando aos alunos que possam falar e discutir tais situações, ao mesmo tempo que desenvolvem a produção desse gênero literário. No caso específico do aluno que iniciou na fase silábica com valor, em pouco tempo evoluiu para fase alfabética, conseguindo ler, porém ainda com baixo nível de entendimento, mas com expectativa de desenvolvimento.

Um dos possíveis motivos mais frequentes da distração, agitação e agressividade tem sido justamente o fato de não entender a matéria, o que acaba levando o aluno a se sentir inferiorizado. “Para ensinar a lição ao aluno é preciso organizar-lhe os pensamentos e ajudá-lo a explicar o que entendeu” (TIBA, 1996, p.109). Nesse caso, buscou-se implementar o reforço escolar individual paralelo, utilizando a base teórica da pedagogia 3D, a partir do diagnóstico específico das dificuldades de aprendizagem e com auxílio direto de uma das duplas de bolsistas, sob a supervisão da professora.

Em relação à garota com traços de TEA, a família passou a auxiliar nas tarefas de casa, porém não aceitava seu encaminhamento para avaliação e diagnósticos psicopedagógico e neurológico. Interessante registrar aqui a intervenção mediadora das bolsistas do Pibid nesse processo, o qual se deu através de atividades planejadas com rotina diária e realizadas a fim de auxiliá-la nas

aulas, principalmente após se constatar que a aluna possuía inteligência musical aguçada. Uma dupla de bolsistas se prontificou a utilizar o recurso didático da música em sala de aula, adaptando algumas atividades para que chamasse a atenção e levasse a aluna ao desenvolvimento adequado das habilidades de leitura e escrita. E logo no início do 4º bimestre letivo, a aluna começou a apresentar melhoras em sua participação.

Em relação ao raciocínio lógico matemático bem lento, outra dupla organizou quatro jogos de mesa com atividades concretas para trabalho em grupo, como um “circuito de jogos” que foram disponibilizados para a aluna e seus pares, em caráter de reforço escolar. Esses jogos matemáticos visavam cálculo mental, raciocínio lógico e vivência cotidiana prática com sistema monetário de forma dinâmica, pois possuíam fases de dificuldade. Para cada jogo, a aluna bolsista fazia a intermediação da leitura das regras ou manual, atuando como líder, de forma “discipular”.

Outra atividade efetuada foi um “mercadinho”, realizado no final do ano. Nessa atividade, com o “dinheirinho fictício” que receberam de bônus em função de suas atividades, participações e tarefas de casa, feitas durante todo o segundo semestre, os alunos puderam “comprar” os objetos conseguidos pela professora e pelas bolsistas. A elaboração de um “mercadinho” abrange a pedagogia 3D, pois está inserido em uma didática criativa e metodológica. De forma dinâmica, a atividade explorou a prática matemática contextualizada, disciplinando os alunos de acordo com princípios de honestidade em compra e venda. Para os alunos com baixa visão, a professora e as bolsistas providenciaram meios para que estes estivessem completamente inseridos, permitindo assim a participação efetiva de todos.

Para as alunas que apresentaram disortografia e depressão, como ambos os casos demonstraram relação com questões de ordem emocional, a afetividade da professora e das bolsistas foi essencial. A primeira aluna passou a ter reforço na releitura e na escrita, além de participação em outras atividades extraclasse, em que teve a oportunidade de escrever e ler junto com a professora e suas auxiliares. Com a segunda, foram realizadas conversas francas e acolhedoras, com o objetivo de ajudá-la a lidar melhor com as perdas da vida. Como essas alunas apresentavam um carinho muito grande por animais, em especial cavalos, dentre várias atividades do ano letivo, programou-se junto com os bolsistas do Pibid uma excursão a uma chácara de outra colega de turma, onde as estagiárias

direcionaram dinâmicas ao ar livre, pautadas nos princípios da pedagogia 3D aqui externada, ofertando atenção especial às referidas alunas. Posteriormente, na sala de aula, todos escreveram e leram seu relato pessoal sobre a experiência junto ao meio ambiente explorado.

Esta atividade foi de didática e dinâmica bem interativa, sendo “disciplinar” no tocante ao ensino secundário da preservação ambiental, pois os alunos espelharam o carinho pela natureza que observaram nas alunas bolsistas e professora supervisora, sendo um assunto comentado na produção dos relatos pessoais, provando que houve uma influência positiva. Uma das bolsistas que participou do evento ficou responsável de auxiliar a aluna com disortografia incentivando-a e preparando-a como sua discípula para a apresentação da leitura em público. Ambas obtiveram ótimos progressos.

Na questão da aluna matriculada em agosto, com síndrome do pânico, a professora supervisora observou que o pai da aluna era indígena. Tendo passado um tempo de sua vida no Amazonas, ele era conhecedor de plantas alimentícias não convencionais. Foi planejado, então, juntamente com as alunas do Pibid, uma exposição de plantas para pesquisa, catalogação, e produção de “infográfico” pelos alunos, no corredor em frente à sala de aula. Tal atividade, estava dentro do conteúdo programático de matemática (gráficos de produção vegetal e de preferências dos alunos) e de ciências (semana da boa alimentação), estabelecendo uma didática interdisciplinar. A aluna em questão sentiu-se integrada a sua nova turma, através de seu pai, que de certa forma “discipulou” os alunos quanto ao conhecimento e gosto pelas plantas. Aos poucos essa aluna foi obtendo mais autonomia e segurança, porém ainda necessitava de medicamentos, conforme orientação médica.

Considerações finais

Com base nos elementos apresentados neste relato, identificamos que a professora supervisora desenvolveu, intencionalmente, a prática pedagógica 3D, buscando elevar o aprendizado dos alunos. Acredita-se na importância da interdisciplinaridade como projeto educacional ou como uma sequência didática, no qual determinado conteúdo ou tema é trabalhado de forma integrada por diferentes disciplinas, que juntamente com outras ações educativas socioafetivas, contribuam efetivamente para uma aprendizagem significativa.

Assim, uma prática pedagógica bem articulada propicia um ensino-aprendizagem eficaz, que supera gradativamente as dificuldades de aprendizagens dos alunos, educando-os com valores éticos, disciplina e afetividade.

A narrativa de experiências reais de professores da educação básica em articulação com os docentes da instituição formadora, tem se mostrado relevante por enriquecer essas discussões, além de fortalecer práticas, iniciativas e políticas públicas educacionais como a do Pibid, da residência pedagógica e outras que possam incentivar o desenvolvimento de alunos e professores no Brasil.

Referências

CAPES. **Edital 2018**. MEC — Ministério da Educação. Disponível no: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PI-BID.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

CAPES. Pibid. **MEC — Ministério da Educação**. Disponível no: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 23 out. 2018.

FARIA JR., A. G. de. **Didática de educação física**: formulação de objetivos. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília v. 97 n. 247, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000300534. Acesso em: 22 out. 2018.

HEES, L. W. B. O Pibid enquanto potencialidade para ressignificar a formação inicial. **Revista Veras**, v. 3, 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo. Editora Cortez, 1994.

NÉRICI, I. G. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1983.

PORTAL EDUCAÇÃO. **A Prática Pedagógica**: Como Fazer a Educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/a-pratica-pedagogica-como-fazer-a-educacao/37575>. Acesso em: 21 out. 2018.

SILVA, H. F. P. da. Dinâmicas: Um recurso a serviço da Prática pedagógica. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta — RS**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 41-42, 2013. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/19>. Acesso em: 22 out. 2018.

TIBA, I. **Disciplina na medida certa**. São Paulo. Editora Gente, 1996.



Capítulo 13

Inclusão linguística na sala de aula

Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Diane Eire Bizo de Andrade

Quando pensamos em inclusão, normalmente, vem à tona as deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, conforme preconiza a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).¹ Entretanto, o processo de inclusão vai além, visto que o objetivo da inclusão, de acordo com a própria referida lei é “participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 112, Inc. III), na esteira dessa premissa, nossa reflexão extrapola a questão da deficiência para as dificuldades de aprendizagem da língua materna, seja de natureza sociolinguística ou psicolinguística.

Sendo a sala de aula um lócus de diálogo entre professores e alunos, as dificuldades linguísticas se evidenciam facilmente. E é nessa relação de interlocução que a prática docente pode-se voltar para a inclusão linguística do aluno, oportunizando a ele que domine a norma padrão da língua e possa elaborar uma comunicação adequada ao contexto sociolinguístico das diversas situações sociais.

Dentro do microuniverso escolar, as diferenças linguísticas se acentuam, visto ser ele um ambiente de convivência das diferenças regionais, socioculturais, estilísticas e históricas e, ainda, nele se evidenciam as diferenças de nível de letramento em que os estudantes se encontram.

O processo de letramento em que a criança se encontra determina maior ou menor dificuldade para a aprendizagem da leitura e da escrita na escola. O processo de letramento abrangerá desde o repertório linguístico ao uso efetivo da

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 31 maio 2021.

língua em sua forma oral e escrita, nos mais variados contextos e a profundidade de interpretação discursiva/textual do sujeito. O que acontece na realidade atual é que o aluno fica desprovido de condições para desenvolver toda sua capacidade leitora, seja devido ao contexto familiar de não leitores, seja por estar mergulhado em uma leitura baseada em redes sociais, e não com demais gêneros de leitura, então, será na escola apenas, que ele tomará contato com a leitura e escrita.

Outro ponto importante a considerar quando se fala sobre inclusão/exclusão linguística é o uso da linguagem nas redes sociais. Não há dúvidas de que com o advento das novas tecnologias, a alta circulação de textos virtuais trazem grandes desafios para a educação formal das novas gerações.

O uso da linguagem no processo de comunicação das redes sociais tem maior aproximação da linguagem oral e como a maioria das comunicações são realizadas mais por aplicativo de troca de mensagens de texto e voz e outras redes sociais, a informalidade impera, o que reflete, até mesmo na escrita de e-mails, e muitas vezes, não se faz a análise do contexto e usa-se a oralidade na escrita. Isso não é um problema, desde que atenda ao objetivo do interlocutor na comunicação e do gênero que ele escolheu utilizar, visto que, o enunciador seleciona o meio, o canal de comunicação, o tipo de linguagem a ser utilizada na mensagem de acordo com o objetivo da comunicação, do contexto e do conhecimento sobre o sujeito enunciatário. Essa escolha precisa ser consciente, pois assim, a comunicação será efetiva.

Mas o que realmente acontece é que a escolha se dá sem o conhecimento dos elementos da comunicação que mencionamos e, ainda um agravante, a norma padrão da língua, é desconhecida, o que faz com que o sujeito da comunicação seja excluído das oportunidades que o domínio da língua e de suas variantes linguísticas podem oferecer.

Desse contexto de não uso ou de desconhecimento que acabamos de tecer, aparecem as dificuldades que podem ser uma forma de exclusão do aluno na sala de aula e, se a prática pedagógica docente não conseguir sanar essas dificuldades apresentadas pelos alunos que apresentam déficits linguísticos, eles continuarão sendo cidadãos excluídos socialmente.

Muitas vezes, as dificuldades de leitura e escrita, pela falta de experiência do aluno, podem ser confundidas com distúrbios de aprendizagem e o professor pode inferir diagnósticos que não condizem com a realidade do aluno. Por isso,

consideramos importante que o professor saiba a diferença entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem, além de compreender como se dá a inclusão pela linguagem e, ainda, as diferenças e intersecções entre a fala e a escrita, para então podermos sugerir práticas docentes que auxiliem o professor a trabalhar de forma eficiente e eficaz as dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos.

Para o direcionamento de nossas reflexões, iniciaremos revisando sobre o processo de letramento, a diferença entre dificuldade e distúrbio de aprendizagem, as diferenças entre os processos de fala e escrita e possíveis proposições de práticas de inclusão linguística na sala de aula.

Letramento: a inclusão começa aqui

O letramento relaciona-se à organização dos discursos, à produção, compreensão, análise, reflexão e interpretação dos mais diversos textos em situações de uso, exigindo, dessa maneira, o desenvolvimento de competências específicas como compreensão, interpretação e uso da língua em práticas sociais diversas. O letramento está diretamente relacionado à função social da leitura e da escrita. Soares (1998) afirma que letrar é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido, isso envolve também o ato de compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Desde o nascimento, a criança emerge em um mundo letrado. Ainda que haja diferenças socioculturais, o que impossibilita a homogeneidade desses ambientes, através do convívio com os familiares e dos eventos sociais dos quais participa, a criança experiencia práticas de letramento no seu dia a dia e quando ingressa na escola, já vivenciou muitas situações que possibilita que ela esteja iniciada no letramento antes de ser formalmente alfabetizada.

Infelizmente, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa de escolarização conhecida como alfabetização, muitas práticas escolares não contribuem para o prosseguimento no desenvolvimento do letramento. Professores nem sempre conhecem com profundidade como desenvolver competências e habilidades que promovam o letramento na escola. Também, não raras vezes, desconhecem que a metodologia de ensino de produção de textos orais e escritos com foco nos gêneros discursivos contribuem para ampliar tais competências.

Os estudos sobre o conceito de letramento, aparecem pela primeira vez nos Estados Unidos da América (EUA), após a segunda guerra mundial. A preocupação geradora dos primeiros estudos esteve associada à falta de demanda de mão de obra trabalhadora, que embora alfabetizada, não atingia os níveis necessários de compreensão. Percebeu-se então, que o conhecimento linguístico que muitos possuíam não os tornavam competentes para realizarem atividades nas quais se exigia a leitura e a escrita de modo efetivo. Entendeu-se então, que ser alfabetizado não garantia o uso efetivo da língua em situações concretas de uso.

Da mesma forma como ocorreu nos EUA, pesquisadores brasileiros também constataram que, ainda que fossem escolarizadas, muitas pessoas não conseguiam usar na prática os conhecimentos adquiridos de leitura, escrita e oralidade para se comunicarem efetivamente. Isso evidenciou que “o saber ler e escrever dos indivíduos requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas que também saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio desta tecnologia” (SOARES, 2003, p. 29). É preciso saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo a mais é o que se têm chamado de “letramento”.

Mary Kato, uma das autoras pioneiras no uso desse conceito, relaciona o termo letramento à formação de cidadãos funcionalmente letrados, com capacidade suficiente de usar a linguagem a fim de suprir suas necessidades comunicativas diante das demandas sociais. Segundo a autora:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7)

Verifica-se, pelas palavras da autora, que ela estabelece uma relação entre o conceito de letramento e o uso da língua na variedade padrão. E afirma que é tarefa da escola, na área da linguagem, trabalhar o letramento com a criança.

Kleiman (1998) também dá a sua contribuição quando define o letramento “[...] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (1998, p.181). Segundo essa concepção, o letramento são as práticas sociais de escrita e de leitura. A autora ainda relaciona letramento com situações reais, contextuais, sociais, nas quais o indivíduo participa colocando em prática sua leitura e escrita, atuando com e sobre a sociedade. Isso ratifica o que mencionamos anteriormente, de que o processo de letramento da criança acaba por determinar as dificuldades (ou facilidades) na aprendizagem da leitura e da escrita.

Podemos inferir, então, que o indivíduo letrado, aquele que consegue usar os recursos da língua para interagir em sociedade é um indivíduo incluído nas práticas sociais comunicativas.

Infelizmente, grande parte da população não alcança níveis básicos do desenvolvimento linguístico, não conseguindo fazer uso efetivo da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, em situações em que se exige diferentes graus de formalidade aos quais não está habituado, permanecendo assim, à margem da sociedade. É nessa condição que ocorre a exclusão linguística, em primeira instância no ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade, pois aquele que não consegue usar eficientemente a língua, não consegue construir uma vida acadêmica profícua e, por conseguinte, uma vida social de acesso aos bens socioculturais e econômicos. Dessa forma, a exclusão linguística tem seu início na escola e na sala de aula, que é o lugar em que a norma padrão da língua será estudada e o que se desviar dessa norma é considerado excluído.

Entretanto, há que se considerar que, no ensino da norma padrão da língua, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 15): “não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão”. E é nesse ponto, na forma de ensinar, que o trabalho docente na sala de aula poderia ser o marco diferencial na transformação da vida do aluno. Com o auxílio do professor, como o mediador entre a norma padrão da língua e as variantes linguísticas trazidas pelos alunos, é que a consciência das diversas formas linguísticas de expressão e os diversos gêneros discursivos, poderia evidenciar a importância do estudo da variante culta da língua, o que para o aluno faria sentido, portanto, a necessidade de dominá-la.

Pela experiência, sabemos que essa é apenas a situação ideal, pois, ao ingressar na escola, a forma de falar do aluno é superposta pela intensa correção do docente tendo como base a variante padrão da língua, o aluno que não consegue dominá-la se recolhe, e sua dificuldade com a aprendizagem da norma padrão da língua pode ser muitas vezes confundida com distúrbios de aprendizagem. Por isso, neste texto cremos ser de grande valia para o docente compreender a diferença entre dificuldade e distúrbios da aprendizagem a fim de que o aluno não seja diagnosticado e estigmatizado erroneamente.

Dificuldades x distúrbios: entender a diferença faz diferença

No atual século 21, quando as preocupações se voltam para a tentativa de superar a estrutura educacional estagnada e excludente e avançar na instauração de uma educação integral, é perceptível ainda nos contextos escolares a cultura da exclusão, que pode ser identificada, entre outras coisas, por meio da grande incidência de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Mas antes de tratarmos dessas dificuldades específicas que acabam ocasionando a exclusão linguística, faz-se necessário, distinguir o termo “dificuldade de aprendizagem”, de outro, que ainda gera muita confusão, o “distúrbio de aprendizagem”.

A dificuldade de aprendizagem se manifesta por fatores externos ao indivíduo. Configura-se como uma condição passageira que acontece quando influências externas, como problemas familiares e emocionais ou ambiente adverso atrapalham o processo de aprendizagem. As dificuldades, na maioria dos casos, estão relacionadas a fatores de ordem pedagógica como metodologia de ensino e dificuldade de adaptação ambiental. (CAPELLINI; PAULA; CIASCA, 2004)

Já o distúrbio, também chamado de transtorno de aprendizagem é a dificuldade que se manifesta por fatores internos ao indivíduo e é persistente. Ocorre devido a alguma disfunção neurobiológica, falha na aquisição, processamento ou armazenamento das informações de linguagem, memória e/ou raciocínio (CIASCA; ROSSINI, 2000). São distúrbios mais frequentes e conhecidos o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtornos do Espectro Autista (TEA), dislexia, discalculia, Síndrome de Rett etc.

Distúrbios e dificuldades de aprendizagem não devem ser utilizados como sinônimos. Enquanto a dificuldade é um termo mais amplo, generalizante, que envolve causas relacionadas ao sujeito aprendente, aos conteúdos escolares, às metodologias de ensino, ao relacionamento professor-aluno e até mesmo ao ambiente social e físico da escola, o distúrbio concerne a uma problemática mais específica e de difícil identificação, que envolve uma disfunção neurológica, que é responsável pelo insucesso na escrita, na leitura e no cálculo matemático (SILVA; CAPELLINI, 2013). Devido à presença dessa disfunção neurológica, existe uma alteração do processamento cognitivo e da linguagem. Assim, a forma como o indivíduo que apresenta um distúrbio processa e adquire informações é diferente da que o indivíduo que possui dificuldade na aprendizagem o faz.

Em se tratando especificamente do campo linguístico, as dificuldades de aprendizagem da língua materna podem ocorrer sob vários aspectos e podem gerar a exclusão e o fracasso escolar. As dificuldades no processo de aprendizagem da língua materna, normalmente se dá na forma escrita e são muito comuns no cotidiano escolar. O atraso no desenvolvimento da linguagem somado a um insuficiente nível verbal e a um vocabulário restrito, podem ocasionar incorreções na escrita.

Já mencionamos alguns fatores que influenciam direta ou indiretamente o aparecimento e a manutenção dessas dificuldades, sendo os principais deles, o ambiente escolar e familiar. As dificuldades podem ser entendidas como déficit de aprendizagem, tanto na aquisição quanto na automatização de habilidades e competências. Às vezes, os alunos que apresentam dificuldades são considerados deficientes e, assim, rotulados, visto que apresentam um baixo rendimento escolar.

Uma criança que não possui um ambiente familiar estruturado com horário de sono, que não possui uma rotina de estudos, não possui estímulos para a leitura, não convive com familiares interessados em educação ou vivem em contextos sociais que não permitem o acesso a produtos culturais poderão com relação esses déficits.

Nesse sentido, a organização familiar exerce influência bastante significativa a respeito de como essa criança se relaciona com a linguagem escrita. A quantidade e a diversidade de material de leitura à disposição da criança pode ser um fator que minimiza ou supre os déficits ocasionados pela diferença social existente entre alunos que provém de setores menos favorecidos socialmente. A responsabilidade que envolve os membros da comunidade escolar nesse aspecto

é grande, uma vez que recai sobre eles a responsabilidade de proporcionar o contato mais efetivo com a leitura e a escrita.

Além disso, fatores emocionais e, os relacionados ao processo de comunicação do aluno no ambiente escolar, se ele se sente seguro e aceito para se comunicar, se compreende o que o professor comunica, podem interferir no processo de aprendizagem.

O aluno com dificuldade de aprendizagem difere dos dois grupos: daquele que necessita de atendimento especial para a inclusão e daquele que não necessita. Um professor que não está atento a essas diferenças, pode acabar inserindo os alunos com dificuldades no grupo dos distúrbios, em contraste com os que aprendem com mais facilidade, quando na realidade, não se deve rotulá-los, pois isso acarretará o desenvolvimento de um ambiente de discriminação e, por conseguinte, de segregação, exatamente o contrário do que se pressupõe ser uma educação inclusiva.

As dificuldades de aprendizagem do aluno se evidenciam de acordo com a metodologia utilizada pelo docente. O comprometimento do professor na tarefa de mediação da aprendizagem é essencial. O aprofundamento do conhecimento das teorias linguísticas e a busca por métodos que facilitem o desenvolvimento da aquisição e do aprofundamento dos estudos da língua materna é uma tarefa que pode fazer a diferença para o processo. Em relação ao estudo da língua materna, o trabalho fundamentado no estudo gramatical tem se mostrado ineficiente. Ano a ano se repete o estudo morfológico e sintático da língua, a classificação e conceito de termos sem que ele faça sentido para o aluno. Esse estudo artificial da língua sem um processo dialógico de interação, apenas demonstrará a distância da língua utilizada pelo aluno e a apresentada nos livros de gramática.

De acordo com Carvalho (2002), o processo de aprendizagem da leitura constitui-se mais eficaz, quando os aprendentes já possuem algum nível de conhecimento sobre as convenções e estratégias de leitura, sobre as características dos gêneros textuais e sobre as estruturas dos textos que serão lidos. É por isso que quanto mais contato o estudante tiver com a diversidade de textos, maior apropriação ele terá sobre as convenções de leitura e mais familiarizado estará com as estruturas e os gêneros diversos. Bons textos poderão ajudar na formação de bons leitores, e como consequência, na formação de bons escritores.

No processo de construção da proficiência leitora e escritora, o envolvimento dos professores ouvindo os estudantes, valorizando suas opiniões, possibilitando que elas se expressem através da fala ou da escrita são essenciais para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Um contexto e ambiente afetivo e preocupado com o processo do desenvolvimento, valorizando cada etapa do progresso, deve permear o conjunto de ações docentes visando o sucesso da aprendizagem.

A escola tem um papel fundamental quanto ao trabalho com o estudante na superação de tais dificuldades. O domínio da leitura e da escrita possibilita que o indivíduo desenvolva a autonomia e supere as barreiras sociais, culturais e econômicas que podem lhe ser impostas ao longo da vida. Para isso, é importante lembrar os processos de fala e escrita a fim de que se possa direcionar o processo de aprendizagem de forma mais eficiente.

Fala x escrita

Um dos obstáculos na aprendizagem e domínio da língua materna apontada corriqueiramente pelos professores é a influência da oralidade nos textos escritos. Tal fenômeno pode estar relacionado ao ensino-aprendizagem da ortografia oficial da língua, já que não há dúvidas que o fenômeno da variação linguística perpassa o âmbito escolar desde o ingresso na escola. De acordo com Cagliari (2009) a ocorrência de equívocos na escrita dos alunos está ligada à transcrição fonética, ou seja, os alunos escrevem da maneira como falam, de acordo com as variações dialetais que usam em seu cotidiano. Dentre essas considerações é importante lembrar que “fala e escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realização, história e representação próprias” (MARCUSCHI; DIONISIO 2007, p. 16).

Para nossas reflexões, é importante apresentar aqui o que Marcuschi e Dionísio, em sua obra *Fala e escrita* (2007), apresentam sobre oralidade e escrita. Primeiro, eles ressaltam uma natureza contínua entre os dois processos. Eles lembram como exemplo, o texto escrito de uma notícia que é lido em um jornal televisivo, em que ocorre a “oralização da escrita”. Outro exemplo que abordam é a apresentação de uma entrevista em forma de texto escrito.

Esses autores apresentam a função interativa de ambos (fala e escrita), mas que se diferem, obviamente, na forma de expressão e no uso de seus

recursos. Afirmam, ainda, que não é possível identificar aspectos exclusivos da forma linguística usados em apenas um ou outro. O que acontece é que ao se passar de uma modalidade para outra, acrescenta-se ou retira-se marcas linguísticas. Tanto a oralidade quanto a escrita são modalidades que possuem características específicas e que são passíveis de uso de acordo com os graus de formalidade da situação de interação verbal.

A questão relevante aqui é como tornar o estudante um cidadão que conheça a norma padrão da língua, domine-a e a use de forma eficiente, sem menosprezar as demais variantes linguísticas que se configuram de acordo com a origem, a história, a condição socioeconômica e cultural do falante, uma vez que a escola trata da norma culta da língua e, muitas vezes ignora as que os educandos trazem de seu contexto de vida. É nessa relação entre a fala e a escrita que os alunos podem conduzir um percurso consciente de aprendizagem da língua, significando e ressignificando seus discursos conforme as necessidades exigidas na situação comunicativa.

Na fala, salvo em contextos formais como palestras, discursos e apresentações públicas, a expressão se dá de maneira mais livre e sem formalidades. Não existe uma preocupação em planejar o que vamos dizer. O discurso oral é mais abreviado que o escrito. É mais econômico porque se completa com gestos, expressões fisionômicas, com o feedback imediato do interlocutor e com a situação contextual.

A modalidade oral da língua tem o seu lugar, inclusive na escrita. Quando escrevemos um bilhete para um amigo, ou familiar próximo, o tom de intimidade pode aproximar a escrita da fala; e não há problema, porque o contexto assim o permite. Ao contrário, em alguns contextos de maior formalidade, como já mencionamos, a oralidade pode apresentar-se muito mais formal do que o registro escrito.

A dificuldade ocorre, quando o indivíduo não consegue modalizar a linguagem, pois não possui domínio para isso. Então, ele acaba por transpor a fala para escrita em situações inadequadas, em contextos sociais em que se exige um domínio da norma socialmente prestigiada, a padrão. Então surge uma escrita dependente do contexto, redundante, imprecisa, fragmentada e não normatizada, em que as marcas de oralidade aparecem no texto escrito, já que o indivíduo continua usando as mesmas estratégias de construção linguística da fala e da interação face a face. A falta do domínio e do conhecimento linguístico acaba por excluir socialmente esse indivíduo. A escola então, tem a função social de

formar o sujeito para exercer a cidadania; e essa formação perpassa exatamente pelo domínio da língua.

Bortoni-Ricardo (2005) defende que a escola é um espaço socializador e múltiplo de diferenças, portanto, local privilegiado no reconhecimento das diferenças. “A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Por isso a sala de aula continua sendo um espaço propício para a aquisição das normas, sendo que o professor deve aproveitar as oportunidades trazidas pelos alunos para discutir as questões da língua padrão, já que em ambientes familiares menos formais, dificilmente ele terá acesso a essa modalidade linguística.

À escola, não cabe impor a norma padrão da língua como certa e as outras variedades linguísticas como erradas, mas ensinar a importância e papel de cada uma na comunicação social. O educador deveria aproveitar cada momento possível para explicar o emprego apropriado ou inapropriado de expressões da língua, levando em consideração o contexto comunicativo, e evitando, assim, o preconceito e a discriminação, ao mesmo tempo em que estaria dando a possibilidade de o estudante entender o quão importante é a modalização da linguagem em contextos diferentes de uso.

A escola deve oferecer aos alunos oportunidades para conhecerem as variadas formas linguísticas e saberem contextualizá-las, considerando os aspectos comunicativos em que se efetivam. Por isso a BNCC (2018) orienta que

o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

Dessa forma, podemos compreender a sala de aula como um lócus de interação comunicativa entre os indivíduos, e, portanto, um espaço propício para aprender a utilizar a língua em suas variedades, observando-se a adequação ao contexto e aos interlocutores.

Inclusão em Bakhtin: os gêneros discursivos diversos

Como já mencionamos anteriormente, o letramento é fator condicionante para a inclusão linguística. Segundo Buzato (2007), toda visão de inclusão (social, digital) é subsidiada por uma certa concepção de linguagem e por um certo conjunto de práticas sociais relacionadas a ela, sendo que ambas, linguagem e práticas, não apenas refletem os sistemas sociais nos quais existem, como também os refratam continuamente (BAKHTIN, 1998).

Bakhtin compreende que a construção da identidade dos indivíduos se constitui socialmente, dentro de um contexto cultural, a partir das relações com o outro, mediadas pela linguagem. O filósofo da linguagem considera que um dos elementos básicos da constituição do eu é o princípio dialógico que tem na linguagem seu alicerce fundamental. Esse princípio, consiste na propriedade que a língua possui em que os enunciados são proferidos por vozes, pois os discursos de um indivíduo se encontram com o discurso de outro(s), participando, assim de uma interação viva e ativa.

Bakhtin concebe a língua como um fato social, ele acredita que o indivíduo que fala materializa um discurso a partir de um senso de pertencimento a um grupo ou classe social, dando-lhe sentido. Daí entendermos a língua, dessa perspectiva, como instrumento de inclusão. “E o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 1997, p. 106). Daí a importância de tornar os estudantes proficientes e conhecedores das convenções sociais da língua. É preciso que conheçam e saibam utilizar a linguagem nos mais variados contextos, compreendendo e interpretando os discursos dos seus pares na situação comunicativa.

Bakhtin (1992) introduz os seus estudos sobre gêneros discursivos salientando que todas as ações humanas são mediadas pela utilização da língua e que essas atividades se materializam “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Em sua concepção dialógica da linguagem, o autor determina que todo enunciado remete a um sujeito, e decorre de uma necessidade de se comunicar orientada ao seu enunciador e adequada a ele, sendo regido por normas que organizam a nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais.

As atividades linguísticas que produzimos não são aleatórias nem desordenadas, mas exprimem condições particulares e possuem objetivos específicos dentro de cada contexto de circulação, por isso se diferem em tipo de conteúdo, estilo verbal, e construção composicional. Bakhtin (1992) acrescenta que, enquanto usuários da língua, somos condicionados a modalizar as nossas ações linguísticas (fala e escrita) às formas preestabelecidas dos gêneros, assim como, quando lemos ou ouvimos a fala de nossos interlocutores, também identificamos facilmente o gênero produzido por eles.

Bakhtin salienta que “A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 262). Essa riqueza de possibilidade nos traz a compreensão de que não importa se elaboramos um bate papo informal cotidiano ou um discurso de posse oficial, um bilhete íntimo ou a escrita de um romance literário; de todas as formas estamos praticando gêneros discursivos, ou seja, os gêneros fazem parte do repertório discursivo dos falantes e são indispensáveis para a compreensão mútua.

A partir dessas considerações, inferimos que o conhecimento sobre os usos dos gêneros discursivos são fundamentais para o letramento. Quanto maior o número de gêneros do discurso dominarmos, mais proficientes nos tornaremos para exercermos efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participando de diversos eventos de letramento. Dessa forma, ao inserir os estudantes, nas práticas de gêneros discursivos, eles estarão mais capacitados a ler e a produzir diferentes textos, de gêneros diversos, interagindo com eles de forma prazerosa e crítica.

Acreditamos também que o trabalho com gêneros diversos possibilita a inserção do estudante em contextos sociais específicos que só lhe seriam possíveis através do domínio de determinados discursos. A motivação do trabalho com os gêneros, em prol do letramento, é possibilitar que nossos alunos não sejam apenas decifradores de sinais, mas usuários competentes da língua nas diversas demandas da vida. Com base nessas considerações, cremos ser importante repensar as práticas de inclusão linguística na sala de aula, nosso próximo tópico.

Práticas de inclusão linguística

Como viemos discutindo ao longo do capítulo, corroboramos com a ideia de Leite (2008, p. 98) de que o trabalho com a língua materna “não pode se voltar só e

exclusivamente para o estudo das regras tradicionais, aquelas apresentadas nos manuais de gramática. [...] há pessoas que conhecem regras, mas não são eficientes no uso da língua”. Por isso, intencionamos aqui, neste último tópico abordar aspectos da prática docente que possam auxiliar o professor a promover a inclusão linguística.

Uma visão de educação para a inclusão linguística precisa, em primeiro lugar, valorizar o sujeito falante, o aluno com suas formas de comunicação e, a partir de então, construir um conhecimento da língua significativo para ele, no intuito de auxiliá-lo em sua dificuldade linguística. Além disso, enxergar que não existe apenas uma variante certa, mas que existem várias formas de expressão, e que dependem de vários fatores que interferem na comunicação, ajudam no processo de trabalho com a língua na sala de aula.

Considerando que, na atualidade, vivemos em um mundo dominado pelos meios digitais, o gênero escrito nos meios digitais se caracteriza pela oralidade, que tem essa predominância sobre a escrita na questão de aprendizagem da língua materna. Está aí uma chave importante para o trabalho docente: tomar como ponto de partida a oralidade e então trabalhar com a retextualização com os diversos gêneros discursivos, ou seja, trazer a inclusão linguística a partir do mundo digital, mundo esse bem conhecido pelo aluno.

No trabalho com a oralidade, o princípio que deve reger a sala de aula é: todos têm o direito de se expressar. Com base nesse princípio, o professor conecta a necessidade de que haja a compreensão do que é dito, para que de fato haja a comunicação, pois conforme afirma Marcuschi (2007, p. 75) “a fala é uma forma de produção textual, interativa por excelência, e por isso, exige cooperação e envolvimento direto”, apontando que o relacionamento professor/aluno e entre alunos deverá ser fundamentado na cooperação.

Nessa linha, as atividades de roda de conversa a partir da leitura, oficina de escrita, que valoriza a escrita com propósito, ou seja, ter o que dizer, para quem dizer, como dizer e que por qual meio será falado/escrito, pode ser um início da criação de um espaço para o trabalho inclusivo em que as dificuldades de expressão por insegurança sejam sanadas e as demais dificuldades com as normas gramaticais possam ser entendidas e utilizadas. O domínio da língua advém do seu uso em interações reais. E para tanto, o estudo da língua em condições de interação traz sentido para a aprendizagem mais que o estudo artificial de memorização de regras contidas de gramáticas.

Nessa forma de trabalho docente, com base na oralidade, as correções e o conhecimento das variantes linguísticas podem se dar de forma natural, quando o aluno consegue por ele mesmo fazer o contraste da forma como ele aprendeu em casa e a forma que a norma padrão da língua apresenta, como por exemplo: o uso do plural de verbos em frases (“Nós fez esses jogos na aula” por “Nós fizemos esses jogos na aula”); a troca de fonemas (ele estava “*andano*” por ele estava “*andando*”); e (*beuço* por *berço*).

Como afirmamos, é na relação entre fala e escrita que o estudante poderá: construir um caminho de domínio da língua; construir a compreensão das várias textualizações que ele pode fazer de acordo com a situação comunicativa; e navegar entre as duas modalidades com as atividades de retextualização; além de dar significado para os diversos tipos de comunicações sociais, ou seja, como afirma Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14), “estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita”. Essa proposta nos remete à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

A BNCC apresenta como proposta de estudo em língua portuguesa, uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”, como uma continuidade do já proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e dessa forma, a BNCC propõe um trabalho, a partir de textos, e uma prática diversificada, a fim de oportunizar ao aluno variadas experiências e inserção em um contexto linguístico, como se pode verificar no texto apresentado na BNCC:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir e-zines, nos tornar um

booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (BRASIL, 2018, p. 67).

Essa proposta prática da BNCC traz para a escola a oportunidade de o aluno fazer uso dos meios de comunicação a que ele está muitas vezes acostumado e, caso não esteja, por não ter acesso a ela, possa, na escola ter essa experiência. Isso facilitará o processo de inclusão linguística e a ampliação do processo de letramento dos estudantes, uma vez que na sala de aula, ele poderá ter uma visão do uso da língua por meio das tecnologias digitais de forma mais crítica e focada em sua usabilidade.

Além disso, a estruturação do estudo da linguagem em: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica, prevê um trabalho docente que ultrapassa muito a visão tradicional de ensino, traz à tona uma prática linguística que visa instrumentalizar o estudante para o domínio da língua em suas diversas modalidades de expressão e, sobretudo, como um sujeito autônomo de seu processo de crescimento linguístico.

Considerações finais

O tema que tratamos neste capítulo faz emergir um aspecto da inclusão pouco tratado entre os educadores. As questões linguísticas aqui apresentadas puderam esclarecer que a inclusão vai além da deficiência. As dificuldades de aprendizagem da língua podem também excluir o aluno do processo de construção de sua cidadania. Além disso, o conhecimento da diferença entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem, o que parece em princípio ser simples, é um saber precioso para o trabalho docente, uma vez que auxilia o professor no direcionamento da prática pedagógica com os alunos que apresentam apenas dificuldades.

Para a realização de um trabalho eficiente com o aluno que possua dificuldade com a língua, o professor precisa sempre lembrar que fala e a escrita são processos contínuos e que se interseccionam no processo de comunicação a depender da intencionalidade, forma e meio da comunicação e, sobretudo, de acordo com a situação comunicativa. Dessa forma, a prática pedagógica terá como base a dialogicidade e a cooperação para um trabalho efetivo com o ensino da língua materna. Esperamos que essa breve reflexão possa permear o olhar

do docente para de fato atuar de forma inclusiva quanto aos aspectos linguísticos no ambiente da sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BORTONI-RICARDO. **Nós cheguem na escola, e agora?: Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em linguística aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em: <<https://1library.org/document/y95n2ljz-entre-fronteira-periferia-linguagem-letramento-na-inclusao-digital.html>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPELLINI, S. A.; PADULA, N. A. de M. R.; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação.

Pro-fono: revista de atualizacao científica, v. 16, n. 3, p. 261-274, 2004. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/11449/67871>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.

CIASCA, S. M.; ROSSINI, S. R. Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. **Temas sobre Desenvolvimento**. jan./fev., 2000; 8(48):11-6. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-270107>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARCUSCHI, A. L.; DIONI, A. P. **Fala e Escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, A. L.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, A. L.; DIONISIO, A. P.; **Fala e Escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 30, n. 91, p. 3-11, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, R. M.; D'ANGELIS, W.; VERAS, V. Entre o dizer e o fazer: o discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições. **Estilos clin.** São Paulo, v. 5, n. 9, p. 82–95, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2022.



Autores e organizadores

AFONSO LIGÓRIO CARDOSO

Doutor em literatura brasileira e mestre em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atualmente trabalha como vice-reitor do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Hortolândia (www.unasp.br). Membro do corpo editorial das revistas: Acta Científica (ISSN: 2236-286X) e Escola Adventista. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: focalizador e narrador em Guimarães Rosa, leitura e escrita, intertextualidade, livro didático e liderança.

AILEN ROSE BALOG DE LIMA

Mestre em educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Pós-Graduada em docência do ensino superior pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Graduada em música, bacharelado em piano e educação artística pela Faculdade São Judas Tadeu. Docente e pesquisadora do curso de licenciatura em música no Unasp, campus Engenheiro Coelho. Coordenadora de área do Programa de Residência Pedagógica. Coordenadora do curso de pós-graduação de regência coral e em educação musical do Unasp. Autora de capítulo de livro e da coleção de didáticos Arte e Música para séries iniciais da CPB (Casa Publicadora Brasileira). E-mail: ailen.lima@unasp.edu.br.

ALESSANDRA GOTUZO SEABRA

Pós-doutorado em psicologia experimental pela Universidade de São Paulo (USP), onde também cursou doutorado, mestrado e graduação em psicologia. É professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro da diretoria da Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia (ABECiPsi), onde foi presidente no biênio 2016-2018. Membro da diretoria do Instituto Brasileiro de Neuropsicologia e Comportamento (IBNeC), como vice-presidente entre os biênios 2015-2017 e 2017-2019. Componente da diretoria do Instituto Brasileiro da Avaliação Psicológica (Ibap), presidente no biênio 2013-2015 e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Membro da comissão científica da ABD. Coordena o Grupo de Neuropsicologia Infantil. Bolsista Produtividade CNPq.

ALEXANDRE HENRIQUE DOS SANTOS

Doutor em música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em música (Unicamp), especialista em educação musical e licenciado em música pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Coordenador e docente do curso de licenciatura em música da Faculdade Dynamus de Campinas (Fadyc). Docente e diretor administrativo da Escola Vila Jazz em Limeira/SP. Músico contrabaixista atuante com diversos projetos na região de Limeira/SP. Desenvolve pesquisas investigando metodologias de utilização de diversas formas de tecnologias digitais na educação musical. Atua na área de pesquisa da educação musical inclusiva e tecnologias. Pesquisa ainda sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o ensino de música de alunos com deficiência visual. E-mail: alexjazzbazzbass@gmail.com.

ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO

Doutoranda e mestra em educação, especialista em formação de professores em educação especial e inclusiva e pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus Marília/SP. Psicopedagoga institucional e clínica pela Faculdade Iguazu, Instituto de Ensino,

Capacitação e Pós-Graduação (Indep). Trabalha na assistência técnica das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) de Marília/SP e também na coordenação pedagógica. É também professora de cursos de pós-graduação, graduação, ensino fundamental e educação infantil. E-mail: alinenovaesc@gmail.com

ANA CLÁUDIA VESPA MAINER DIAS

Mestrado em psicologia educacional na Andrews University, Michigan, Estados Unidos. Pós-graduação em psicopedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina — UEL. Professora no curso de pedagogia do Unasp-EC . E-mail: claudiamainer@msn.com.

BETANIA JACOB STANGE LOPES

Doutora em educação especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e especialista em supervisão escolar pelo Centro Universitário Adventista São Paulo (Unasp). Graduada em pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari (Fafiman). Tem experiência na educação básica, com ênfase em coordenação pedagógica de unidades educativas da rede adventista de educação no Brasil, docência e coordenação em cursos de graduação e pós-graduação no Unasp. Nessa mesma instituição, no campus Engenheiro Coelho, foi coordenadora do curso de pedagogia, assessora pedagógica do ensino superior e ensino colaborativo. Atualmente é professora do Mestrado Profissional em Educação. E-mail: betania.stange@unasp.edu.br.

CARLOS ALBERTO FERRI

É doutor em Função Social do Direito pela Faculdade Autônoma de Direito (Fadip/SP). Mestre em direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Pós-graduado em docência universitária e em teologia sistemática pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Bacharel em direito Unasp, campus Engenheiro Coelho. Professor da Escola Superior da Advocacia (ESA/

Mauá). É coordenador do curso de direito do Unasp, campus Hortolândia. Avaliador de cursos de graduação do Instituto de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep-MEC). Conselheiro da Associação Brasileira de Liberdade Religiosa e Cidadania (Ablirc). Atuou como professor e coordenador-adjunto do curso de direito do Unasp, campus Engenheiro Coelho. É autor e coautor de artigos em revistas científicas e de livros, conciliador judicial credenciado junto ao Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP). Membro da Comissão Especial de Liberdade Religiosa da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SP) e membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB Campinas. Advogado.

CATHERINE OLIVEIRA DE ARAUJO

Doutora e mestra em distúrbios do desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-graduada em psicopedagogia clínica & institucional, graduada em pedagogia. Atualmente é diretora geral da pós-graduação e docente no curso de pedagogia do Unasp, campus São Paulo. Na mesma instituição, atuou como docente nos cursos de graduação em pedagogia e matemática, psicopedagoga institucional no ensino básico, coordenadora dos cursos de pós-graduação em educação inclusiva e psicopedagogia clínica e institucional. Está envolvida em grupos de pesquisas em educação especial e avaliação na Universidade Federal de São Paulo.

CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

Doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Possui graduação em fonoaudiologia. Professora assistente doutora no curso de pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unesp), campus Marília/SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), campus Araraquara/SP. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (Gepadi). Atuou como coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp. Diretora da Faculdade de Filosofia Ciência e Letras (Unesp), campus Marília.

DIANE EIRE BIZO DE ANDRADE

Mestre em educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Graduada em letras pelo Centro Universitário de Votuporanga. Especialista em psicopedagogia. Atuou como professora da educação infantil, ensino fundamental e médio. Atualmente é professora de língua portuguesa no ensino médio e no ensino superior do Unasp.

EDNA ROSA CORREIA NEVES

Doutora em psicologia escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em psicologia e educação pela Unicamp. Licenciada em psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba, especialização em psicopedagogia genética. Atualmente participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Educação e as Reformas na Alfabetização na Faculdade de Educação da USP. Docente na Faculdade Pitágoras de Jundiaí e Unasp, campus Hortolândia. Leciona ainda na pós-graduação nos cursos de docência do ensino superior, neuropsicologia e psicopedagogia clínica e institucional. Atuou como coordenadora de comissões próprias de avaliação; coordenadora e orientadora de estágios e formação de professores na escola pública; coordenadora do Serviço Escola de Psicologia da Faculdade Pitágoras de Jundiaí: Centro de Psicologia Aplicada Pitágoras.

ELLEN DE ALBUQUERQUE BOGER STENCEL

Doutorado em música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestrado em piano performance pela Andrews University, MI, USA. Graduada em pedagogia Unasp. Diplomada em piano pedagogy pela Trinitty School of Music, Inglaterra. Graduada em educação artística, com habilitação em música pela Faculdade São Judas Tadeu. Coordenadora do curso de licenciatura em música do Unasp. Diretora da Escola de Artes do Unasp, campus Engenheiro Coelho. Professora da pós-graduação em educação musical e regência coral do Unasp. Autora da coleção didática de arte do 1º ao 5º ano:

Artes Visuais e Musicalização da Casa Publicadora Brasileira (CPB). E-mail: Ellen.Stencel@unasp.edu.br.

ELLEN NOGUEIRA RODRIGUES

Doutorado em educação (PhD in Curriculum and Instruction) pela Andrews University (EUA). O título de doutorado foi revalidado no Brasil pela Unicamp como doutorado em educação (área de concentração: ensino e práticas culturais). Professora colaboradora no Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Mestrado em Ensino de Línguas pela Andrews University, cujo título foi revalidado no Brasil pela USP como mestrado em letras (área de concentração: estudo linguísticos e literários em inglês). Faz parte dos seguintes grupos de pesquisa: Formação de Professores e Paradigmas Curriculares (Forpec) e Grupo de Pesquisas de Ética e Educação (GPEE). Autora de livros didáticos de língua inglesa e membro por excelência da Honor Society of Phi Kappa Phi (EUA).

FERNANDA PLAZA GRESPAN

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília. Mestre em educação e possui graduação em pedagogia junto à mesma universidade. Integra o grupo de pesquisa “Hi-DEA-Brasil história das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil” — linha de pesquisa “história das disciplinas de didática em instituições de formação de professores no Brasil” e o grupo “GP Forme — Formação do Educador. Atua como professora na educação básica na rede municipal de Marília/SP. E-mail: fernanda.plaza@unesp.br.

GIZA GUIMARÃES PEREIRA SALES

Doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Marília. Mestre em educação pela mesma universidade. Pós-graduação em psicopedagogia clínico-institucional e pós-graduação em gestão da educação

infantil pela ESAB. Graduada em pedagogia pela Unesp e em letras pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Sócia fundadora do “Espaço Potencial”, Associação de pais e amigos da Criança e do Jovem Autista (Marília). Vice-líder do grupo de pesquisa HIDEA Brasil (CNPq-Unesp) e colaboradora nos grupos de pesquisa Formação de Educadores (Forme) e Gean-Agoge (CNPq-Unasp). Atua como docente nos cursos de pedagogia, história, letras e música (presencial e EaD) e docente colaboradora no Mestrado Profissional em Educação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Docente orientadora voluntária no Programa Residência Pedagógica (PRP) - (2019). Coordenadora institucional do PRP — Unasp — Edital Capes 2020-2022. E-mail: giza.sales@unasp.edu.br; giza.sales@gmail.com.

HELEN BARBOSA SIQUEIRA EMILIANO

Especialização em psicopedagogia institucional pela Universidade Castello Branco. Especialização em educação inclusiva pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom). Aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado Universidade Estadual de Goiás, (UnUEAD). Graduação em direito pela Universidade Estadual do Norte Paraná PR; pedagogia pelo Centro Universitário de Araras (Unar). Professora da Emeief José Forner, em Engenheiro Coelho. Atua no Programa de Atendimento Especializado (PAE). Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: helenbsemiliano@gmail.com.

INGRID MERKLER MORAES

Graduada em pedagogia pelo Unasp, com habilitação em administração, supervisão escolar e orientação educacional. Pós-graduada em psicopedagogia institucional e clínica pelo Unasp. Mestre em educação pela Unisal. MBA em gestão e tutoria em EAD pela Unasp. Pesquisadora nas áreas de psicologia da aprendizagem, psicomotricidade e neuroaprendizagem. Faz parte do grupo de pesquisa Gestão e Inovação na Educação (GIEd) como uma das docentes coordenadoras. Exerce a função de docente do curso de pós-graduação em

neuropsicopedagogia do Unasp, campus Engenheiro Coelho. Atua como psicopedagoga clínica.

JACÍ CARNICELLI MATTOS

Doutora e mestre em distúrbios do desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora. Pedagoga. Dedicar-se atualmente aos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças e adolescentes, os transtornos do neurodesenvolvimento e as dificuldades relacionadas aos referidos transtornos.

JUSIARA BISPO DO NASCIMENTO

Especialização em docência universitária. Licenciatura plena em letras e bacharel em ciências contábeis pelo Unasp. Professora da disciplina de Libras e supervisora de estágios Unasp. E-mail: jusiara.nascimento@unasp.edu.br

KELLY CRISTINE ZANETI DOS SANTOS

Mestrado profissional em educação, especialização em psicopedagogia e graduação em pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho. Professora do curso de pedagogia e coordenadora do Programa de Apoio ao Discente do Ensino Superior (Proad). E-mail: kellyzaneti@hotmail.com

LIGIA BAGIO ESPITTI

Especialização em conhecimento interpretativo e especializado do professor que ensina matemática na educação infantil e ensino Fundamental pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-graduada em neuropsicopedagogia institucional e clínica (Unasp) e orientação educacional pela Faculdade Campos Elíseos. Possui especialização em robótica educacional (Uninter); docência do ensino superior, educação especial e inclusiva, arte e educação, educação inclusiva, psicomotricidade e gestão escolar pela Faculdade Campos Elíseos

(FCE); psicopedagogia institucional e clínica e graduada em pedagogia (Unasp); em letras: inglês pela Faculdade Campos Elíseos (FCE); artes visuais pela Faculdade EducaMais; matemática (Univesp) e análise e desenvolvimento de sistemas (Uninter). Possui experiência nas áreas da educação e da matemática. Atua como professora de educação básica I na rede municipal de Mogi Mirim e como professora de educação infantil II na Rede municipal de Itapira.

LUCIANE WEBER BAIÁ HEES

Estudos de pós doutoramento em gestão educacional realizados pela Universidade de Aveiro. Doutora em psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC - SP) na área de formação de professores. Mestre em educação, na área de gestão e políticas públicas pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Especialista em supervisão escolar, docência universitária e graduada em licenciatura em pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Coordena o grupo de pesquisa Gestão e Inovação na Educação (GIEd). Exerce a função de professora titular do Mestrado Profissional em Educação e docente universitária do Centro Universitário Adventista de São Paulo. E-mail: luciane.hees@gmail.com.

RAQUEL PIERINI LOPES DOS SANTOS

Mestra em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Lato sensu em inclusão social/educação especial pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), graduada em pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, graduada em tecnólogo em informática pelas Faculdades Integradas do Tapajós e graduada em licenciatura plena em matemática pela UNIP. Atuou como coordenadora de área — Pibid - pedagogia — Unasp-EC.

REBECA PIZZA PANCOTTE DARIUS

Doutora em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Araraquara. Mestra em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em docência no ensino superior pela Faculdade Adventista

Paranaense (FAP). Graduada em pedagogia pela UEM. Trabalhou na rede pública municipal e estadual do Paraná. Atualmente docente e coordenadora do curso de pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Forme - Formação de Educadores. Docente orientadora do PRP-Pedagogia- Unasp-EC (2018-2019) e coordenadora de área — Pibid - pedagogia — Unasp-EC (2020).

ROSANE MICHELLI DE CASTRO

Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas. Doutora e mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora assistente na graduação em pedagogia da Unesp e professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Possui graduação em pedagogia pela Unesp e graduação em educação física pela Universidade de Marília. Membro do Conselho Editorial Acadêmico da Ed. Oficina Universitária — FFC-Unesp, campus Marília, consultora ad hoc da Revista de Estudos Pedagógicos (Rbep) e integra o quadro de assessores científicos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Líder e pesquisadora do grupo de pesquisa Hidea Brasil (História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil), CNPq/Unesp). Atuou como coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp. E-mail: r.castro@unesp.br.

ROSIMAR BORTOLINI POKER

Doutora e mestra em educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp). Graduação em pedagogia pela mesma universidade. Professora assistente doutora da Unesp, vinculada ao Departamento de Educação Especial exercendo atividades nos cursos de pedagogia e terapia ocupacional. Atua na área de educação, com ênfase em educação especial e educação inclusiva, professora pesquisadora em formação continuada para professores da educação especial, na modalidade presencial e na modalidade de ensino a distância (Convênio Seesp/MEC) e presta assessoria pedagógica a redes de ensino. Atuou como coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp.

SILVIA CRISTINA DE OLIVEIRA QUADROS

Pós-doutora em educação pela FE/USP. Doutora em letras: semiótica e linguística geral pela FFLCH/USP. MBA em gestão estratégica na (Fearp USP), campus Ribeirão Preto. Experiência na área acadêmica com as disciplinas: língua portuguesa, metodologia do ensino de língua portuguesa, análise do discurso, prática de ensino e produção de textos e formação de professores. Integra o grupo de pesquisa sobre currículo integrado no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) e do Grupo de Estudos em Direito e Diversidade Étnico-Cultural (Gedec) do Unasp. Atuou como coordenadora do curso de letras e diretora acadêmica nas Faculdades Integradas Módulo — atual Unimodulo. Atuou como assessora pedagógica, diretora acadêmica e pró-reitora de graduação no Unasp, campus São Paulo. Atua como pró-reitora associada e diretora de graduação na mesma instituição e como docente do curso de letras e pedagogia.

SIMONE GOMES GHEDINI

Doutora em ciências biológicas, com ênfase em genética, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestra em educação: história, política, sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Possui graduação em fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora assistente doutora da Unesp, na graduação, cursos de pedagogia, fisioterapia e terapia ocupacional. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação especial. Atua também na formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado de alunos público-alvo da educação especial. Atuou como coordenadora de área PIBID e docente orientadora do PRP-Unesp.

SUZETE ARAÚJO ÁGUAS MAIA

Doutora em distúrbios da aprendizagem pela Mackenzie, mestrado em educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Tem experiência na área de educação, atuando como professora das séries iniciais do ensino fundamental I, coordenadora pedagógica, professora de ensino superior no curso de pedagogia. Orientadora de TCC, supervisora regional, gestora escolar e autora

de material didático. Diretora de graduação da FAH/Unasp, campos Hortolândia. Atualmente, é diretora do Instituto Adventista Brasil Central (IABC).

THAYNÁ FERREIRA DA SILVA

Formada em letras português-literatura pelo Cento Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), atuou como bolsista de iniciação à docência (Pibid). Professora de português no ensino fundamental II pela Escola Adventista Pariquera-Açu. Email: thayna.ferreirasiva@outlook.com.



Índice remissivo

A

Atendimento Educacional Especializado 19, 61, 76, 109–111, 115, 117–119, 127–128, 139, 310, 314
Autorregulação 9, 259–262, 274–278, 280–281

C

Compreensão leitora 140, 263, 266

D

Deficiência auditiva 45, 47–51, 53, 55–57, 105, 125, 153–154, 158, 160, 188, 197, 204
Deficiência intelectual 13, 20, 25, 30, 116, 125, 182, 184, 186–187, 192–193, 195, 197, 199

E

Educação Especial 16, 18–19, 22–25, 27, 29–31, 33, 41–43, 45–46, 59–61, 64, 72, 76, 82, 87, 109–111, 116, 118, 123–124, 127–128, 138, 149, 157, 161, 166, 209, 213, 237, 260, 286, 305, 307,

312, 314

Educação infantil 27, 115, 128, 304, 306, 308, 310, 312

Ensino Colaborativo 27–28, 30, 34, 40, 42–43, 116, 307

Estratégias de leitura. 260, 262, 271, 273–274, 280

I

Inclusão 7–8, 11, 13–22, 25–26, 29, 34, 40–43, 45–48, 55–61, 85, 87–90, 104–105, 110, 112, 115, 126–129, 133, 136–138, 145, 147–153, 155–156, 158–163, 165–181, 185, 201–202, 205, 207–208, 211, 214, 235, 238, 260, 280, 286, 288, 290, 293, 296–298, 312

Interação Família-Escola 30, 40

Interação Família-Escola 30, 40

Intervenção de leitura 279

L

Leitura competente 9, 259, 262–263, 265–266, 273, 275

Linguística 181, 282

M

Musicalidade 88, 105

P

Parceria colaborativa 43

Planejamento de ação cooperativa 32

Práticas inclusivas 149, 157, 159–160, 173–174, 177, 213, 237

Público-alvo da Educação Especial 29, 45, 61, 87, 109, 138, 149, 213, 237, 260,

286, 314

T

TDAH 62, 124, 168, 193–195, 203, 209

TIC 93–94, 99–100, 107, 307

TPACK 92–93, 96–101, 104, 106–107

Transtorno do Espectro Autista 19, 24, 30, 43, 61, 86, 92, 106, 109, 111, 125, 131, 184, 188, 190, 192, 197–198, 201, 203–205, 207–208, 296

UNASPRESS

www.unaspress.com.br