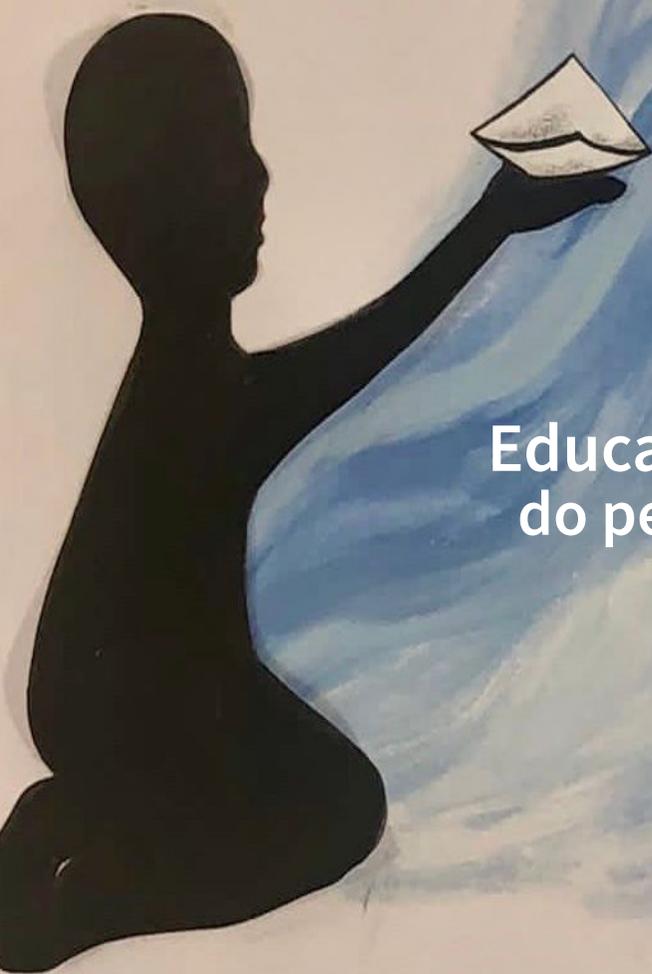


Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Maria Marques Ogeda
(Organizadoras)



Educação especial: do pensar ao fazer

**Educação especial:
do pensar ao fazer**

**Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Maria Marques Ogeda**

Organizadoras

**Educação especial:
do pensar ao fazer**

**ABPEE
Marília
2021**

abpee
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Copyright© 2021 do autor

Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (2018-2021)

Presidente

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de Bauru)

Vice-Presidente

Sadao Omote - UNESP/Marília

1º Secretário

Neiza de Lourdes Frederico Fumes – UFAL

2º Secretário

Flávia Faissal de Souza- UERJ

Tesoureiro

Leonardo S. A. Cabral – UFGD

Conselho Fiscal

Edson Pantaleão Alves – UFES

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Carlo Schmidt – UFSM

Revista Brasileira de Educação Especial

Editor-chefe: Márcia Denise Pletsch - UFRRJ

Editores adjuntos:

Débora R. de Paula Nunes – UFRN

Dirce Shizuko Fujisawa – UEL

Maria Luiza S. Fiorini – UNESP.

Amélia Mesquita – UFPA

Washington Nozu- UFGD

EDITORA ABPEE

Editor

Eduardo José Manzini

Comitê Editorial

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Conselho Editorial Nacional

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Andressa Santos Rebelo (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

Claudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Eduardo José Manzini (UNESP)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS,Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFSM)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP - Campus de Marília

E24 Educação especial : do pensar ao fazer / Ketilin Mayra Pedro,
Clarissa Maria Marques Ogeda, organizadoras. – Marília :
ABPEE, 2021.

161 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-88465-06-6

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Pesquisa educacional . 4. Prática de ensino. I. Pedro, Ketilin Maya. II. Ogeda, Clarissa Maria Marques.

CDD 371.9

Sumário

<u>Apresentação</u>	09
<u>Prefácio</u>	11
<u>Cenário das práticas pedagógicas na educação especial: uma revisão da literatura brasileira</u> <i>Clarissa Maria Marques Ogeda; Ketilin Mayra Pedro</i>	13
<u>Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA</u> <i>Mariele Angélica de Souza Freitas; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza</i>	27
<u>Educação física inclusiva: práticas com uso do videogame</u> <i>Fernanda Carolina Toledo da Silva; Lígia Maria Presumido Braccialli</i>	41
<u>O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar para a inclusão de estudantes surdos(as)</u> <i>Nidia Lícia D' Angelo Almeida; Juliana Cristina Bomfim</i>	61
<u>Proposta para adaptação de uma narrativa infantil para uma criança com baixa visão</u> <i>Karen Regiane Soriano; Jáima Pinheiro de Oliveira</i>	79

<u>Desenvolvimento da linguagem receptiva de um aluno com surdocegueira congênita na perspectiva de professores</u>	
<i>Simara Pereira da Mata; Jáima Pinheiro de Oliveira</i>	93
<u>Consultoria colaborativa direcionada a estudantes com transtorno do espectro autista: enfoque na integração sensorial</u>	
<i>Aila Narene Dahwache Criado Rocha; Camila Boarini dos Santos; Fernanda Dias Ferraz Soriano</i>	109
<u>Inclusão escolar de aluno precoce com indicadores de altas habilidades/superdotação: alguns avanços, muitos desafios</u>	
<i>Bárbara Amaral Martins</i>	129
<u>Tenho um aluno com transtorno específico da aprendizagem: e agora?</u>	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	145
<u>Sobre os autores</u>	157

Dedicatória

Dedicamos esta obra para todos aqueles que apesar das dificuldades cotidianas, continuam a acreditar no poder transformador da educação.

Epígrafe

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E
esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar
é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir,
esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar
é juntar-se com outros para fazer de outro modo.*

Paulo Freire

*A esperança é exigência ontológica dos seres humanos. Mas à medida
que homens e mulheres se tornaram seres de relações com o mundo
e com os outros, sua natureza histórica se acha condicionada à
possibilidade de concretizar-se ou não.*

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

A Educação Inclusiva deve se concretizar como prática equitativa nas instituições de ensino de Educação Básica, por meio da implementação de estratégias e práticas que atendam as especificidades de todos os estudantes. Apesar do aumento do debate sobre a inclusão em diferentes contextos, a temática ainda carece de discussões sobre o fazer docente, principalmente no que diz respeito aos estudantes do público-alvo da Educação Especial. Neste certame, o compartilhamento de experiências bem-sucedidas é primordial para o pensar e o fazer docente no contexto da Educação Inclusiva.

O livro está estruturado em nove capítulos. No Capítulo 1, as organizadoras introduzem a temática por meio de uma revisão da literatura que analisa a produção acadêmica nacional.

O Capítulo 2 reflete sobre a inclusão de indivíduos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Física adaptada por meio do uso de videogame é contemplada no Capítulo 3.

O Capítulo 4 aborda o uso das tecnologias digitais no contexto escolar para a inclusão de estudantes surdos(as).

No Capítulo 5 é apresentada uma narrativa infantil adaptada para uma criança com baixa visão.

O desenvolvimento da linguagem receptiva em um estudante surdocego é objeto de estudo no Capítulo 6.

No Capítulo 7, o enfoque é para a integração sensorial, por meio de uma consultoria colaborativa direcionada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A inclusão escolar de uma criança precoce com indicadores de altas habilidades/superdotação é o tema do Capítulo 8.

Por fim, o Capítulo 9 traz reflexões sobre a prática pedagógica com estudantes que apresentam transtornos específicos da aprendizagem.

Este livro destina-se aos professores, pais e pesquisadores da área da Educação Especial. Assim, a coletânea apresenta reflexões e práticas que podem auxiliar no dia a dia na sala de aula comum, bem como no Atendimento Educacional Especializado.

Desejamos a todos boa leitura e profundas reflexões!

Ketilin M. Pedro e Clarissa M. M. Ogeda

(Organizadoras)

[Voltar para o sumário](#)

PREFÁCIO

A coletânea de textos ora apresentada ao público leitor pelas jovens pesquisadoras Ketilin Mayra Pedro e Clarissa Maria Marques Ogeda traz um título que pode receber diferentes interpretações. Sob uma perspectiva de leitura, o título **EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO PENSAR AO FAZER** pode sugerir algumas ideias críticas e, ao mesmo tempo, promissoras com relação à educação de pessoas com alguma necessidade educacional especial. Uma pergunta que, de imediato, pode ocorrer à mente de alguns leitores é com relação ao destaque dado à “Educação Especial” em vez da “Educação Inclusiva”, designação essa que talvez sugira maior conformidade com o discurso hoje predominante. Ainda que, de modo um tanto enigmático e dissimulado, talvez valha a pena realizar alguma elucubração que eventualmente leve alguns leitores à reflexão crítica acerca da possível relação entre o pensar e o fazer na nossa prática pedagógica objetivando construir a educação inclusiva.

O primeiro capítulo, de autoria das próprias organizadoras da coletânea, embora se refira ao resultado de uma revisão bibliográfica sobre as práticas pedagógicas na Educação Especial, parece também apresentar-se como uma síntese e conclusão antecipadas dos capítulos subsequentes nos quais estão descritas pesquisas e experiências pedagógicas, com muita riqueza e originalidade, visando à inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais especiais. Apontam as autoras que a produção científica sobre práticas pedagógicas em Educação Especial é baseada fundamentalmente nos dados coletados por meio de entrevistas com amostras pequenas de professores. Certamente, os professores se constituem em personagens centrais das práticas pedagógicas, porém estas podem ser fortemente influenciadas por copartícipes como a equipe gestora da instituição escolar, a família e o próprio estudante.

Há pouco mais de duas décadas, vêm ocorrendo no Brasil intensos debates, não só entre os pesquisadores, como também entre os integrantes das instituições escolares em geral, a respeito da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Embora a terminologia atual – público alvo da Educação Especial – se refira a estudantes com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, há outros grupos de estudantes que, por diferentes motivos, requerem atenção especial e/ou diferenciada.

Os relatos dos capítulos trazem uma amostra de todo esse esforço na busca de ensino de qualidade para estudantes com diferentes características,

dentro da proposta de construção da Educação Inclusiva. Os professores são capacitados e assessorados para fazerem uso de recursos didáticos variados, incluindo aí tanto aqueles que parecem depender fundamentalmente da clara compreensão das necessidades específicas de cada aluno e da criatividade quanto os que fazem uso de tecnologias avançadas. Todo esse empenho é norteado pela ideologia da inclusão, que tem orientado os propósitos e ações em diferentes setores relevantes da sociedade.

Os resultados de pesquisas e experiências relatadas podem sugerir otimismo com relação às possibilidades de construção da Educação Inclusiva ou, mais amplamente, da Sociedade Inclusiva. Entretanto, sem cair na desesperança e desilusão, é preciso avaliar criticamente a natureza dos conhecimentos que as pesquisas da área tem construído. Apontam-se aqui dois aspectos a serem considerados nessa análise crítica. Inicialmente, como a revisão procedida pelas organizadores da coletânea sugere, e implicitamente recomenda, há a necessidade de buscar ampliar a confiabilidade e aplicabilidade dos conhecimentos assim produzidos, mediante a necessária variação nas condições de pesquisa em busca da maior validade interna e validade externa. Um outro aspecto a ser considerado diz respeito à utopia da inclusão. É utopia porque tanto as pessoas quanto as sociedades estão em constante transformação, o que significa ampliação permanente da diversidade quanto mudança permanente nas demandas, o que requer permanente ajuste das condições de realização e de existência a novas demandas. A utopia da inclusão tem seu papel fundamental no sentido de servir de norte nessa interminável caminhada, que, em última instância, representa uma busca permanente na melhoria na qualidade de vida de todas as pessoas.

Embora possa parecer uma digressão cética e fantasiosa, talvez esta linha de raciocínio contribua para que a leitura dos textos tenha implicações produtivas nos leitores. Talvez possa a leitura ser realizada nessa perspectiva, o que implica tanto identificar e reconhecer a contribuição de cada relato quanto tirar o melhor proveito dele, no sentido de cada leitor avançar mais um passo nas suas próprias pesquisas. Talvez tal leitura seja a melhor forma de valorizar cada um dos capítulos e reconhecer a sua contribuição.

Sadao Omote

[Voltar para o sumário](#)

CENÁRIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

Clarissa Maria Marques Ogeda

Ketilin Mayra Pedro

Introdução

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve perpassar por todos os níveis de escolaridade, da Educação Infantil ao Ensino Superior, e que tem por objetivo disponibilizar serviços e recursos próprios para os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

A discussão sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial (PAEE) precisa ultrapassar os aspectos garantidos por leis, decretos e políticas. Precisamos discutir não só sobre o acesso, mas garantir a permanência desses estudantes nas escolas regulares. Assim, as práticas pedagógicas devem ocupar um lugar de destaque no campo científico da área, para que possamos conhecer e analisar novas e diferentes possibilidades que potencializem o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes.

A lei soberana do nosso país é a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que visa combater qualquer maneira de discriminação, seja ela de origem, cor, sexo, raça, idade, dentre outras. Garante também a educação enquanto direito universal, com vistas ao desenvolvimento integral, ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Destacamos que o referido documento, preconiza o acesso e a permanência de todos os estudantes, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A criminalização da recusa na matrícula de estudantes PAEE foi regulamentada em 1989, com a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), sob pena de um a quatro anos de prisão mais multa.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, publicada em 1990 (UNESCO, 1990) a partir da Conferência de Jomtien, da qual o Brasil é

signatário, exerceu forte influência na elaboração de políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva. Quatro anos depois, a Declaração de Salamanca foi promulgada, tornando-se um documento referencial para políticas e práticas na área da Educação Inclusiva (BRASIL, 1994a).

A primeira Política Nacional de Educação Especial foi publicada também em 1994 (BRASIL, 1994b), marca um retrocesso no processo de inclusão escolar, uma vez que condiciona o acesso ao ensino regular somente para aqueles que possuem condições de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes típicos.

Um novo marco aconteceu em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O documento traz orientações importantes para o âmbito da Educação Especial ao preconizar: currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às suas necessidades; terminalidade específica e aceleração de estudos aos estudantes com altas habilidades/superdotação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também é orientado nesta lei, mas deixa margem para interpretações errôneas, pois preconiza que esse deverá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, em função das condições dos estudantes, julgando a possibilidade ou não da permanência na classe comum.

Em 1999, tivemos a regulamentação da Lei nº 7.853/89, por meio do Decreto nº 3.298, que versa sobre a publicação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). A partir deste decreto, a Educação Especial passa a ser compreendida como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e complementar ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) determinam que todos os estudantes devem ser matriculados nos sistemas de ensino, sendo responsabilidade das instituições escolares oferecer o ensino suplementar ou complementar.

O Plano Nacional de Educação, publicado por meio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL 2001b), reforça a necessidade da construção de uma escola inclusiva que atenda a diversidade.

Em 2001, o Brasil publicou o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c), que foi originado da Convenção de Guatemala e definiu como discriminação toda a diferenciação ou exclusão que impeça o exercício dos direitos humanos.

A formação docente em nível de Educação Básica, voltada para o atendimento à diversidade e as especificidades dos estudantes, foi regulamentada pela Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a) versa sobre a acessibilidade arquitetônica, implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e formação docente específica. O decreto nº 6.094/07, promulgado no mesmo ano, reforça a garantia de acesso e permanência do PAEE no ensino regular (BRASIL, 2007b).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) apresenta diretrizes fundamentais para a inclusão escolar e configura-se como um grande marco na educação brasileira. No mesmo ano, foi publicado o decreto nº 6.571, que orienta o AEE em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2008b).

Nesta perspectiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), normificada pelo decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), converge com os pressupostos da política nacional reforçando a concepção de uma educação equitativa, de qualidade e gratuita para todos.

O AEE tem suas diretrizes operacionais regulamentadas pela resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009b), publicada pelo Conselho Nacional de Educação. O referido documento versa sobre o oferecimento do serviço especializado no contraturno da escola regular, indicando a possibilidade de ser ofertado em espaços informais de ensino.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), em sua meta de nº 4, contemplou a universalização do ensino aos estudantes PAEE, a garantia pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica à dupla matrícula, ampliação dos serviços especializados e a valorização dos profissionais da educação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) assegura e promove o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, indicando a necessidade de uma avaliação biopsicossocial e multidisciplinar. A acessibilidade, o desenho universal e as tecnologias assistivas são aspectos destacados na lei, uma vez que podem garantir a remoção de todos os tipos de barreiras e a promoção da inclusão.

Em 2020, uma nova política nacional de Educação Especial é divulgada (BRASIL, 2020), no entanto, seus pressupostos são polêmicos entre a comunidade educacional, por conta da ambiguidade de alguns conceitos teóricos que podem influenciar na acolhida dos estudantes PAEE no ensino regular.

Ao retomar os marcos nacionais legais sobre a inclusão e os serviços de Educação Especial, constatamos que há a garantia dos direitos educacionais, no entanto, é necessário analisar e discutir a efetivação desses direitos nos contextos escolares. Glat, Omote e Pletsch (2014) revelam que, embora seja ampla a legislação e a quantidade de produções científicas, poucas mudanças são observadas na prática cotidiana e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE.

Assim, o objetivo deste capítulo consistiu na revisão sistemática da literatura sobre as produções que envolvem as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Especial.

Método

O levantamento bibliográfico foi realizado em três bases de dados, sendo estas: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (*Scientific Electronic Library Online* - SciELO); e, 3) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Essas bases de dados foram selecionadas por indexar uma grande quantidade de produções, sendo que, na primeira (BDTD) estão alocadas todas as teses e dissertações defendidas no país, a segunda (SciELO) reúne grande quantidade de periódicos bem avaliados na área da Educação e Educação Especial e, a BVS foi selecionada por ser um portal da área da Saúde, que passa a Educação Especial de modo transversal.

Foram utilizados os descritores recomendados pelo *Tesauros* da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são eles: “prática pedagógica”, “ação pedagógica” e “educação especial”. Os primeiros conjugados pelo operador booleano *OR*, e os últimos pelo operador booleano *AND*. Desta maneira, foram levantadas as pesquisas que tinham no título, resumo, assunto ou palavra-chave os termos “Prática Pedagógica” ou “Ação Pedagógica”, conjugadas, necessariamente, com o termo “Educação Especial”. Destacamos que não fizemos recorte temporal ao realizar o levantamento.

Resultados e discussões

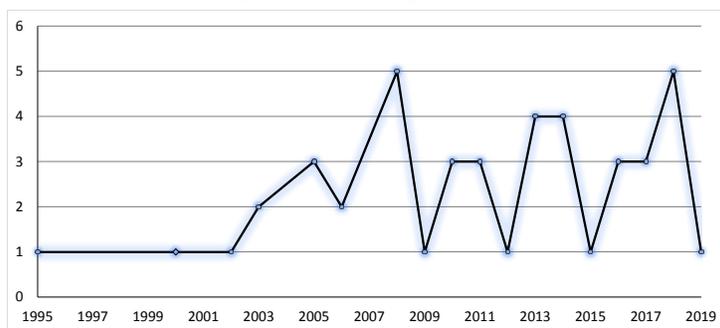
Com relação às produções levantadas em um primeiro momento, obtivemos 29 em âmbito de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, encontrados na BDTD. Na SciELO foram encontrados 15 artigos e na BVS três, totalizando 47 produções.

Em um segundo momento, ao comparar os resultados nas diferentes bases de dados, identificamos duas produções que se repetiam nas bases de dados de artigos. Uma das produções da SciELO caracterizava-se como resenha e foi excluída. Dessa maneira, totalizamos 44 produções, sendo elas: 15 artigos, 21 dissertações e oito teses.

Nossos achados convergem com os de Nunes e Naujorsks (2001), que ressaltam que as pesquisas no âmbito da Educação Especial concentram-se nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, evidenciando a relevância do papel das instituições de Ensino Superior na produção e disseminação do conhecimento.

A Figura 1 apresenta a distribuição temporal das produções acadêmicas, de modo que podemos observar picos de publicação nos anos de 2008 e 2018.

Figura 1 - Ano de publicação



Fonte: elaboração própria

Sobre os objetivos das pesquisas, elencamos temáticas a fim de facilitar a compreensão e análise dos objetos de estudo. Assim, temos a seguinte distribuição: “Prática pedagógica” (17), “Formação de professores” (7), “Percepção de professores” (5) e “Ensino-aprendizagem”, com três pesquisas. Com relação às “Políticas públicas”, “Concepção médica” e “Interação professor-aluno”, temos duas produções alocadas em cada uma delas. As categorias “Classe hospitalar”, “Perfil dos professores”, “Interação aluno-aluno”, “Educação de surdos”, “Estigma” e “Ensino superior” tiveram uma publicação cada.

Constatamos que outros assuntos, que perpassam a temática da Prática pedagógica, foram resgatados por meio dos descritores adotados para a realização da pesquisa. Com base na categorização dos objetivos, elaboramos uma nuvem de palavras para representar os objetos de estudo das pesquisas (Figura 2).

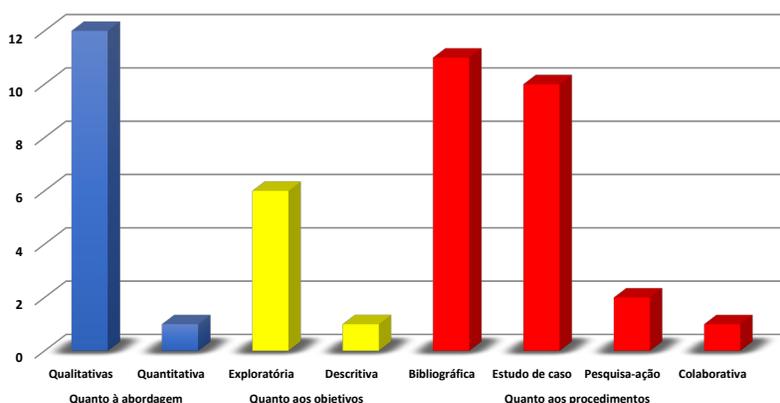
Figura 2 - Categorização dos objetos de estudo das pesquisas



Fonte: elaboração própria, por meio da plataforma Infogram (2021)

A Figura 3 apresenta a classificação dos tipos de pesquisa, utilizadas pelos autores.

Figura 3 - Tipos de pesquisa



Fonte: elaboração própria

Constatamos que 13 pesquisas foram classificadas quanto à abordagem, sendo elas predominantemente qualitativas (12) e uma única pesquisa quantitativa.

Com relação aos objetivos, seis foram classificadas como pesquisas exploratórias e uma como descritiva.

No que se refere aos procedimentos, 11 foram classificadas como pesquisas bibliográficas, 10 como estudos de caso, duas como pesquisa-ação e uma como colaborativa.

O cenário identificado nas produções analisadas reflete uma tendência das pesquisas no campo da Educação e da Educação Especial, indicando assim predominância de estudos qualitativos e transversais que trazem resultados específicos, dificilmente generalizáveis e replicáveis.

Glat, Omote e Pletsch (2014), em uma análise da produção do conhecimento em Educação Especial realizada em anais de eventos, alertaram que 85% da produção científica na área da Educação Especial, nos últimos seis anos, não se caracterizavam como pesquisas de intervenção. Foram encontrados apenas sete estudos de intervenção em uma amostra de 434 pesquisas. Esses autores ressaltam a necessidade de pesquisas experimentais, com vistas à transformação da realidade. É preciso ir além

da identificação das variáveis intervenientes, mas também identificar os seus aspectos e propriedades individuais, suas interações e seus efeitos.

Há que se destacar a resistência direcionada à realização de pesquisas quantitativas no campo educacional, muitas vezes, consideradas como positivistas e reducionistas e com pouca aplicabilidade na área de Ciências Humanas e Sociais.

A Tabela 1 apresenta a classificação dos estudos em relação aos participantes e o tamanho da amostra das pesquisas empíricas.

Tabela 1 - Classificação dos estudos em relação aos participantes das pesquisas

	Classificação	Número de pesquisas
Participantes	Professores	13
	Professores e estudantes	8
	Estudantes	6
	Professores, estudantes e pais	2
	Professores e gestores	2
	Equipe escolar	1
	Não especificou	1
n*	Sujeito único	2
	De 2 a 10 participantes	14
	De 11 a 19 participantes	7
	De 20 a 29 participantes	1
	De 30 a 39 participantes	1
	De 40 a 49 participantes	1
	De 50 a 59 participantes	-
	De 60 a 69 participantes	1
	70 ou mais participantes	1
	Não especificou	4

Fonte: elaboração própria

Legenda: n* - número de participantes da pesquisa

São raras as pesquisas que utilizam os pais como informantes, bem como a equipe escolar, de modo que constatamos uma tendência na escolha de professores como sujeitos. Dos estudos que não especificaram o número de sujeitos, um realizou o estudo em uma classe hospitalar, um ambiente de alta rotatividade de estudantes, e outro em uma escola especializada, sendo sujeitos professores, estudantes e voluntários.

O estudo de Rocha, Ferrari e Silveira (2011) evidenciou a importância dos múltiplos informantes nas pesquisas, uma vez que as divergências de dados levam a um conhecimento mais completo do contexto, propiciando a elaboração de diagnósticos mais precisos e intervenções adequadas.

Sobre os instrumentos de pesquisa adotados pelos autores dos estudos empíricos, temos que um deles não especificou, dois se valeram de protocolos de avaliação, seis utilizaram registro de observação, quatro optaram por utilizar questionário e quatro adotaram a entrevista juntamente com o questionário. Dezesesseis pesquisas optaram pelo uso da entrevista como instrumento exclusivo.

Assim, constatamos a predominância da adoção da entrevista nos estudos qualitativos, o que corrobora com os referenciais teóricos do âmbito da metodologia da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2020). Ressaltamos que a entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Outra vantagem da entrevista é que mantém a presença consciente, reflexiva e atuante dos pesquisadores no processo de coleta de informações, pois, segundo os autores, a entrevista deve ser considerada como um processo de interação social.

Com relação ao periódico de publicação, ressaltamos que a Revista Brasileira de Educação Especial (Qualis A1) se destaca e conta com 11 publicações, os periódicos Educação & Realidade (Qualis A1), Caderno CEDES (Qualis A1), Psicologia Teoria e Prática (Qualis A2), e Revista Brasileira de Educação (Qualis A1) foram representadas por uma produção cada. Alertamos que as buscas foram realizadas em bases de dados que indexam apenas periódicos altamente qualificados.

Destacamos que a Revista Brasileira de Educação Especial é mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

(ABPEE), e se destaca pela disseminação do conhecimento na área desde 1993, sendo fundada no III Seminário de Educação do Rio de Janeiro¹.

No que diz respeito à instituição de defesa, temos que a Universidade Estadual Paulista ocupa lugar de destaque e contou com quatro produções. Justificamos que a Universidade Estadual Paulista é multicampi, com sedes em todo o Estado de São Paulo e possui oito Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins.

A Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul contaram com três produções. Com dois trabalhos temos a Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal de Santa Maria. As outras universidades foram representadas por uma única produção².

Conclusões

Ao resgatar o objetivo dessa pesquisa, que consistiu na revisão sistemática da literatura sobre as produções que envolvem as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Especial. Encontramos 44 produções acadêmicas, dentre artigos, dissertações e teses, publicadas de 1995 a 2019.

Ao analisar os procedimentos metodológicos das pesquisas, verificamos predominância absoluta de delineamentos transversais, qualitativos, exploratórios e estudos teóricos, em detrimento de delineamentos experimentais.

Sobre o objetivo das pesquisas levantadas, apesar de utilizarmos o descritor Prática Pedagógica e Ação Pedagógica, a busca recuperou outros temas subjacentes, como: 1) Formação e percepção de professores; 2) Ensino-aprendizagem; 3) Políticas-públicas; 4) Concepção médica; 5) Interação professor-aluno, dentre outros.

1 Informações retiradas do endereço eletrônico da ABPEE. Disponível em: <https://www.abpee.net/sobre%20rbee.php>. Acesso em: 28 set. 2021.

2 Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade de Caxias Sul, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Constatamos a predominância dos professores enquanto sujeitos das pesquisas, em relação ao tamanho da amostra, pouco mais da metade dos estudantes tiveram menos de 20 participantes. A entrevista foi o instrumento adotado pela maioria dos estudos, seguido do uso da entrevista aliado ao questionário ou como único instrumento.

Sobre o local de publicação, a Revista Brasileira de Educação Especial se destacou no âmbito dos artigos com 11 produções de um total de 15, e a Universidade Estadual Paulista foi o local de defesa do maior número de publicações (quatro de um total de 30), seguidas pela Universidade Federal de Goiás e do Rio Grande do Sul, com três produções cada.

Assim, a Universidade é um local privilegiado de reflexão e formação, no entanto, suas ações e pesquisas precisam ultrapassar os limites das instituições, aproximando-se da realidade e propondo intervenções e práticas.

As práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial devem diferenciar os sujeitos positivamente, para que seja possível ofertar planos de ensino individualizados, recursos e estratégias que atendam às demandas educacionais de cada alunado.

Por fim, alertamos que a função social da pesquisa científica está relacionada diretamente com as demandas e referências de cada contexto social, com o qual o pesquisador deve dialogar e analisar.

Referências

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009b.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994a.

BRASIL. *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001c.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

BRASIL. *Lei 13.146*. de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Lei Federal Nº. 9394 de 20 de dezembro. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994b

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCH, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.S.; CHACON, M. C. M. (org.) *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MANZINI, E. J. *Análise de entrevista*. 1. ed. Marília: ABPEE, 2020.

NUNES, F. de P.; NAUJORSKS, M. I. *Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação*. São Paulo: EDUSC, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: 29 set. 2021.

ROCHA, M. M. da; FERRARI, R. A.; SILVARES, E. F. de M. Padrões de concordância entre múltiplos informantes na avaliação dos problemas comportamentais de adolescentes: implicações clínicas. *Estudos e pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 948-964, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

[Voltar para o sumário](#)

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

Mariele Angélica de Souza Freitas

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

A designação Educação de Jovens e Adultos (EJA) é recente na história da Educação do nosso país; tal fato pode ser constatado apenas a partir do início do século XIX, quando surgem “[...] ideias relativas à importância da educação do povo como um fator capaz de contribuir para o ‘progresso’ do país” (PAIVA, 1987, p. 27).

No período Colonial, observam-se algumas iniciativas ligadas à educação de adultos, contudo essas se vinculavam mais a um caráter religioso, por meio da disseminação da doutrina católica, do que a questões relativas à educação propriamente dita (CUNHA, 1999).

Ainda neste período, a instrução e a educação escolarizada destinavam-se apenas a uma pequena parcela da população, sendo essa composta pela nobreza e seus descendentes (RIBEIRO, 1990).

Segundo Paiva (1987, p. 53), “[...] a educação popular colonial é praticamente inexistente”. Paiva (1987) caracteriza duas formas distintas de pensamento sobre a educação popular, a primeira entendida como a educação oferecida a toda a população, gratuita e universal, abrangendo todas as camadas da sociedade, e, a segunda, sendo aquela destinada às ditas “camadas populares” da sociedade por meio da instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional. Ainda segundo a autora,

[...] a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a revolução industrial na Europa passou a exigir o domínio de técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas [...] (PAIVA, 1987, p. 46).

Ao discutir a educação popular, a autora destaca que ela vem como a mobilização de luta a favor da difusão do ensino primário, defendendo a extensão da educação elementar a maiores parcelas das camadas populares. Inicialmente, a educação de adultos foi tratada juntamente à educação

popular, pois “[...] ela é parte da educação popular, [...] a difusão da escola elementar inclui escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação praticada no país” (PAIVA, 1987, p. 47).

Com o advento do desenvolvimento industrial no país, no início do século XX, observa-se uma mudança lenta e gradual de valorização acerca da educação de adultos. Essa valorização, no entanto, trazia consigo pontos de vista diversos que se restringiam quanto ao domínio da língua falada e escrita, com vistas a atender as exigências das novas técnicas de produção, a aquisição da leitura e da escrita como meio de ascensão social e a alfabetização de jovens e adultos vista como ferramenta a ser utilizada na ampliação da base de votos e como meio de progresso do país (CUNHA, 1999).

Conforme descrevem Haddad e Di Pierro (2000), somente na década de 1940 é que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional diante dos altos índices de analfabetismo em que se encontrava uma parcela significativa da população. Os autores ainda descrevem que, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 2012), em 1938, e por meio de seus estudos e pesquisas, é instituído, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que previa a ampliação da Educação Primária e incluía o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Ratificando as asserções dos autores, Paiva (1987) aponta que uma das medidas tomadas como um meio para solucionar o problema do analfabetismo foi a ampliação das redes de ensino elementar comum. Com isso, observamos que a forma como se instituiu e se organizou a EJA, articulada pela difusão do ensino elementar, como período posterior a Primeira Guerra Mundial, bem como a reformulação dos sistemas educativos preexistentes, como na década de 20, refletem a organização social, política e econômica em que vivia o país naquele momento histórico.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a democratização do acesso à educação das camadas menos favorecidas economicamente proporcionou um expressivo aumento no número de vagas em escolas públicas, evidenciando uma mudança significativa do perfil dessa, que se restringia no início do século passado apenas aos alunos oriundos das

classes abastadas. Contudo, os autores ainda destacam que o aumento significativo do número de vagas nas escolas não acompanhou a melhoria em sua qualidade, pois “[...] temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

Segundo os autores:

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

Observa-se significativa mudança no perfil dos estudantes atendidos pela modalidade da EJA, os quais não se restringem mais às pessoas que não tiveram acesso à escolarização em época apropriada, mas também àqueles que, mesmo escolarizados, não tiveram aprendizagens significativas para que se desenvolvessem e participassem plenamente de todos os contextos sociais.

Nesta perspectiva, a educação é um direito universal garantido a toda e qualquer pessoa; tal direito instituiu-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 26º, inciso 1º, que referenda o direito à educação a toda e qualquer pessoa. Segundo consta na referida declaração, “[...] toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Contudo, apesar das premissas contidas na referida Declaração, no que concerne ao direito à educação no contexto real de nossas escolas, nem todos os sujeitos constituintes de nossa sociedade tiveram tal acesso, pois diferenças culturais, econômicas, físicas, intelectuais, dentre outras, passam a ser impeditivas para a efetivação do acesso de todos à educação.

Com isso, a EJA instituiu-se como uma modalidade de ensino destinada a atender as pessoas que, provavelmente pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional em época apropriada ou, ainda, que retornam às salas na modalidade da EJA, buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano. Historicamente, a

EJA constituiu-se como um meio supletivo³ intervindo nos efeitos e não nas causas que levaram as pessoas a não concluírem ou não terem acesso ao sistema educacional, revelando a ineficiência de ações políticas, econômicas, culturais e sociais destinadas aos menos favorecidos socioeconomicamente.

Visualizando a concepção da EJA na atualidade, nós nos referimos a processos plurais de aprendizagem “[...] pelos quais as pessoas enriquecem conhecimentos, cultura e qualificações profissionais para satisfazer a necessidades individuais ou coletivas” (DI PIERRO, 2008, p. 136).

Com vistas a atender às necessidades e potencialidades do público da EJA mediante o fortalecimento do direito à educação, cujo alicerce se dá por meio da qualidade e do acesso aos processos de ensino e aprendizagem através da alfabetização, em dezembro de 2009 ocorreu, em Belém-PA, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), que preconizou o reconhecimento da educação ao longo da vida, pois essa se constitui como “[...] um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 3).

Ainda, segundo as diretrizes que guiaram a referida conferência, no item “Participação, inclusão e equidade”, destaca-se a proposta de uma Educação Inclusiva, a qual é fundamental para que haja o desenvolvimento humano, social e econômico. E reitera que ao fomentar nos indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades, corrobora para que eles possam viver em consonância com as diferenças que se apresentam plurais em nossa sociedade, como as de idade, gênero, pobreza, deficiência, dentre outros (UNESCO, 2010).

Com isso, observamos que esforçando-se para pensar a inclusão de maneira efetiva, a referida conferência se insere no movimento em favor da inclusão social e educacional, pois resgata, na EJA, uma via de acesso em que todas as pessoas, inclusive aquelas que possuem alguma limitação física, cognitiva ou sensorial, possam se inserir e participar ativamente de todas as esferas sociais.

³ Conforme descrito na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, do capítulo IV, artigo 24, o Ensino Supletivo terá por finalidade: “a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971).

Sendo assim, o presente trabalho tem como escopo realizar uma breve contextualização acerca da problemática em que se insere o indivíduo com deficiência intelectual na modalidade da EJA.

O presente estudo, portanto, caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo bibliográfico. Para tanto, foram tomadas como fontes de pesquisa: 1) publicações nacionais em revistas; e, 2) livros e periódicos de domínio público. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica seguida de levantamento, leitura e fichamento dos referenciais teóricos identificados. Esse modelo de pesquisa procura explicitar um problema a partir de referências teóricas publicadas (GIL, 1994) e, por intermédio delas, conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas existentes sobre determinado assunto; neste caso, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA.

A EJA na perspectiva da educação inclusiva

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem sido um dos principais pontos de discussão no âmbito educacional. Tais discussões visam a refletir acerca das demandas de um alunado que apresenta especificidades e que possui o direito ao acesso e permanência na escola comum e a um ensino de qualidade.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho além de efetiva participação social das pessoas com deficiência.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio dos Microdados da Educação Básica, indicaram que, no ano de 2012, houve a matrícula de 3.906.877 alunos na EJA. Dentre esses, 50.198 alunos com Necessidades Educacionais Especiais (INEP, 2012).

Tema ainda pouco discutido no âmbito da Educação Especial, a inclusão de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual nas salas da rede regular de ensino, na modalidade da EJA, expressa a urgência de

pesquisas e de ações que atendam a esta parcela da população em franca expansão. Contudo, observamos ainda, que o ingresso dessas pessoas na EJA evidencia o longo período em que “[...] foram mantidas à margem dos sistemas educacionais quando possuíam idade própria e se tornaram estudantes potenciais de EJA” (FERREIRA, 2006, p. 41).

Gonçalves e Meletti (2011, p. 861), em estudo realizado sobre a escolarização das pessoas com deficiência na EJA, assinalam a necessidade de realização de mais pesquisas que examinem a situação educacional desses alunos, pois essa enfrenta “[...] uma série de problemas pedagógicos e políticos dificultando assim uma escolarização de qualidade para estas pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do espaço educacional”.

Segundo Rubin (2003), a aprendizagem escolar de pessoas com deficiência intelectual no âmbito da Educação Especial, mais precisamente ligada a aspectos relativos à alfabetização, sempre foi direcionada a uma faixa etária que compreende a infância, entre a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Tal fato pode ser confirmado por uma pesquisa realizada por Nunes *et al.* (1998), quando analisaram 149 dissertações de mestrado em Educação Especial das quais 35 delas, ou seja, 23% tinham como objeto de pesquisa os processos de ensino-aprendizagem que compreendiam a faixa etária de alunos em idade escolar e pré-escolar.

As proposições que envolvem a educação de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual no contexto educacional ainda são tímidas e pouco consistentes, pois uma parcela significativa de jovens e adultos ainda se encontra em instituições especializadas, seja em oficinas profissionalizantes ou em classes de EJA na instituição.

Tal situação dá indícios de que mesmo com o movimento em prol da inclusão educacional e social, essas pessoas continuam cerceadas da participação em contextos sociais mais amplos, como as escolas regulares, reforçando a concepção recorrente de que a educação destinada a essas pessoas deve ser aquela vinculada a instituições especializadas (CARVALHO, 2006).

Diversos autores como Jannuzzi (1992), Bueno (1993), Ferreira (1994), Mazzotta (2011), dentre outros, descreveram o modo como a educação da pessoa com deficiência instituiu-se, destacando sua estreita relação com o modo de organização, produção e reprodução da sociedade

em um dado período histórico. Segundo Jannuzzi (1992, p. 42), “[...] a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho”⁴. Ressaltamos ainda que a referida citação evidencia um período histórico bem definido em que as ações concretas e as possibilidades educativas destinadas a essas pessoas, em escolas comuns, eram inexistentes; visava-se assim, como descrito pela autora, a economia aos cofres públicos por meio da incorporação dessas pessoas ao trabalho.

Diante disso, e buscando discutir os princípios da constituição de uma sociedade inclusiva em que se referenda a igualdade de direitos e oportunidades sociais e educacionais a todos, foi criado o Ano Internacional das pessoas deficientes (1981)⁵, contendo essas proposições e promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra, na Suíça; também foram realizadas a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, originando a Declaração de Salamanca⁶, promulgada na Espanha (1994), e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência⁷, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra, na Suíça no ano de 2006.

No Brasil, a garantia de direitos referentes à educação de pessoas jovens e adultas, bem como a educação de pessoas com deficiência, foi assegurada na Constituição Federal de 1988 (CF):

Artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

4 Concebemos o termo anormal como o conjunto de expectativas e valores culturais arraigados pela sociedade que são favorecedores para que exista a distinção entre os indivíduos, pois ainda se faz presente a concepção de que existe uma suposta “normalidade” e “anormalidade”, concepções essas imbuídas de uma ideologia que visa, muitas vezes, apenas à obtenção de lucro e mercantilização dos indivíduos.

5 Esse documento teve como objetivo chamar a atenção da comunidade internacional para criação de plano de ação, realçando a importância da igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências (ONU, 1981).

6 Já a Declaração de Salamanca (1994) tem por objetivo fornecer as diretrizes básicas para a reforma das políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Ainda segundo o documento, [...] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter (UNESCO, 1994).

7 O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2011, p. 24).

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Posteriormente a CF de 1988, destaca-se, no cenário educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reafirma o direito à educação de pessoas jovens e adultas, bem como a Educação Especial, sendo ambas tratadas como modalidades de ensino, porém, dicotômicas, ou seja, modalidades que mantêm um distanciamento conceitual, prático e metodológico.

Apenas com a instituição do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de 17 de agosto de 2001, documento que referenda as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, destaca-se a importância da inserção de pessoas com deficiência na modalidade da EJA, pois tal modalidade educacional tende a reparar um direito que foi negado a essas pessoas durante muito tempo. Segundo o relator de tal parecer, professor Cury,

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento [...]. (BRASIL, 2001, p. 09)

Ainda com relação à escolarização da pessoa com deficiência na EJA, outro ponto que merece destaque refere-se ao currículo escolar que se destina a essas pessoas em seu processo de escolarização. Oliveira (2008) discute, no âmbito da Educação Especial, o currículo escolar destinado à educação de pessoas com deficiência, em especial a deficiência intelectual, destacando que o atendimento às necessidades e especificidades desses sujeitos deve estar em consonância com os referenciais curriculares propostos em cada ciclo/série.

Segundo consta na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17),

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação

profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Com isso, observamos que a lei supracitada fornece indicativos de uma proposta inclusiva de educação que visa atender às necessidades e particularidades de seus usuários. A referida lei foi incorporada pela LDBN nº 9.394/96, que reafirma os indicativos mencionados anteriormente em seu artigo 26º:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Ainda com relação ao documento, no Capítulo V, destinado à Educação Especial, em seu artigo 59, destaca-se que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos nessa categoria “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 1996).

Contudo, com relação aos dispositivos legais e sua efetivação, Oliveira (2008, p. 112) destaca que:

A legislação, de certa forma, embora gerando muita ambiguidade, procura dar conta de estabelecer possibilidades de flexibilização e diversificação. No entanto, no cotidiano da escola, no interior das salas de aula, os procedimentos pedagógicos parecem ainda tender para uma homogeneização e linearidade, desconsiderando-se diferenças importantes.

Em relação aos métodos pedagógicos, observamos que a própria concepção que fundamenta tanto a EJA quanto à educação de pessoas com deficiência é uma das condições primordiais para que os processos de ensino e aprendizagem se realizem. Propostas de ensino descontextualizadas e desprovidas de significado têm ratificado a concepção acerca desses sujeitos como incapazes de aprender. Com relação à EJA, Oliveira (2008, p. 17) destaca:

No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivência social [sic] e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular.

As discussões realizadas pela autora salientam que as ações educacionais destinadas à educação de pessoas jovens e adultas, por vezes, são concebidas e executadas de forma descontextualizada no que diz respeito à organização das ações pedagógicas, as quais desconsideram a idade e as experiências de vida desses sujeitos.

Com relação às pessoas com deficiência em idade adulta, tal situação tem se repetido, além de ser reiterada pela sua condição de pessoa com deficiência, pois ainda é comumente observado que o tratamento dispensado a essas pessoas têm se restringido a ações pedagógicas infantilizadas⁸ por meio de propostas de ensino que não correspondem às necessidades educacionais desses sujeitos (CARVALHO, 2006).

Em seus estudos, Vygotsky (1997) denominou essa prática de “pedagogia menor”, visto que a concepção de desenvolvimento que transitava em sua época no tocante ao indivíduo com deficiência era a de um “[...] desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções reduzidas, na prática, naturalmente, se promoveu a idéia de um ensino reduzido e mais lento”. (VYGOTSKY, 1997, p. 11–12).

É comum observar-se que o tratamento dispensado à pessoa com deficiência intelectual tem-se limitado a ações pedagógicas infantilizadas, baseadas na repetição e no treino motor, através de exercícios que as capacitem para habilidades básicas e de vida diária. Sublinhamos que esta postura é influenciada pelo ideário de que a pessoa com deficiência intelectual é uma eterna criança e não tem autonomia para tomar decisões, permanecendo segregado de uma participação ativa na sociedade durante todas as etapas de sua vida, chegando à velhice.

Assim sendo, o realce deve ser conferido às possibilidades e potencialidades do sujeito, pois, de outro modo, permaneceria o pensamento equivocado e o desconhecimento dessas possibilidades.

A concepção que se tem acerca da deficiência sugere a forma e o modo de agir dos profissionais que atuam com esses sujeitos, principalmente no que tange ao contexto educacional. Ou seja, quando a perspectiva frente a pessoas com deficiência fica majoritariamente vinculada a fatores de ordem biológica, o debate e as ações acerca da inclusão não avançam, pois “atingir” os fatores orgânicos intrínsecos à pessoa, visando a sua

⁸ Entendemos por ações pedagógicas infantilizadas os métodos e conteúdos curriculares que derivam da educação infantil.

normalização, reforça a ideologia presente na sociedade contemporânea que distingue os sujeitos pelos padrões de normalidade ou anormalidade.

No que se refere à EJA, observamos que ainda se faz presente, nessa modalidade de ensino, a concepção compensatória de educação, ou seja, aquela que visa apenas reparar lacunas deixadas em períodos escolares específicos da vida desses sujeitos como, por exemplo, nas séries iniciais com a alfabetização. Com isso, os conteúdos escolares desenvolvidos com esses sujeitos tendem, na maioria das vezes, a ser aplicados de forma pouco contextualizada e ainda muito vinculados aos conteúdos desenvolvidos na Educação Infantil.

As discussões apresentadas ainda evidenciam que os métodos de ensino que envolvem ambas as modalidades são, muitas vezes, guiadas pela concepção que se tem acerca dos sujeitos constituintes dessas. Tais concepções os impedem de se desenvolverem plenamente enquanto sujeitos.

Conclusões

Por meio dessas pesquisas, observamos que tanto a EJA quanto a Educação Especial compreendem modalidades de ensino que têm trabalhado com parcelas da população marginalizadas historicamente do contexto educacional e social, o que reforça as discussões a favor de uma sociedade mais inclusiva em que o acesso ao conhecimento sistematicamente produzido nos espaços escolares possa ser via de acesso a esses sujeitos a um direito inalienável, ou seja, o direito à cidadania, o direito à educação.

Nessa perspectiva, observamos que a diversidade faz parte da constituição do ser humano, e a proposta inclusiva tão difundida atualmente visa à minimização das barreiras físicas, à mudança de atitudes em relação a essas pessoas, organizando-se para atender o melhor possível ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos.

Como vimos, há um razoável conjunto de documentos que orientam, ou assim anseiam, as práticas de inclusão. Todavia, a concretização de queda de barreiras relativas à inclusão é também determinada pela cultura em que os sujeitos responsáveis estão inseridos a qual, muitas vezes, é carregada de um conteúdo real de preconceitos de variada gradação.

De qualquer modo, relativamente à inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas salas da EJA, configura-se como mais uma alternativa de inserção dessas pessoas no contexto social mais amplo. Todavia, observamos que ainda se fazem presentes, na cotidianidade educacional, concepções de descrédito e incapacidade em relação a estas pessoas.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 13 set. 2021.*

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4.ed. rev. e atual. Brasília, DF, 2011.*

BRASIL. *Lei nº 5692/71*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.mj.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 2*. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, DF, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. *Marco de ação de Belém*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2008.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, M. F. *Conhecimento e vida na sala de aula: convivendo com as diferenças*. Campinas SP: Autores Associados; Ijuí RS: Editora UNIJUÍ, 2006.

CUNHA, C. M. *Introdução - discutindo conceitos básicos*. In: Salto para o futuro: educação de jovens e adultos. Brasília, DF, 1999.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FERREIRA, W. B. Desafios da educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. In: AGUIAR, A. *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: RAAB, UNESCO, Governo japonês, 2006. p. 39-58.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, T. G. G. L. Matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros e do Paraná. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.,7, 2011, Londrina. *Anais eletrônicos...* Londrina: UEL, 2011. p. 847-854. 1 CD Rom.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. M. F. As pessoas com deficiência na EJA: O que as pesquisas mostram? In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Inclusão: Pesquisa e Ensino, 7., Londrina, 2011. *Anais...* Marília: Abpee, p. 01-10.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo do Censo Escolar*. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 23 maio 2021.

JANNUZZI, G. S. de M. *A luta pela educação do deficiente mental*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M. J. da S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, L. R. O. P. *et al. Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, v. 3, 1998.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S; GIROTO, C. M. (org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 111-126.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, T. M. M. (org.). *Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 13-30.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Ano Internacional das pessoas com deficiência*. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos humanos*. 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/porta1web/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RUBIN, M. H. *Educação de jovens e adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 13 set. 2021.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia*. (Obras Escogidas), volume V. Visor: Madrid, 1997.

[Voltar para o sumário](#)

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: PRÁTICAS COM USO DO VIDEOGAME

Fernanda Carolina Toledo da Silva

Lígia Maria Presumido Braccialli

O histórico da participação das pessoas com deficiência na sociedade, bem como no contexto escolar, percorreu um período de exclusão até chegar em uma fase inclusiva. Na perspectiva da Educação Inclusiva, é necessário que o professor de Educação Física, que trabalha com alunos com deficiência, adquira conhecimentos e informações mais aprofundados para que seja possível desenvolver um programa de atividade física adequado às capacidades e necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência (NABEIRO, 2010; SEABRA JUNIOR; FIORINI, 2013).

Na pesquisa de Amorim, Gonçalves e Grillo (2020), foi encontrado, a partir da opinião de professores de Educação Física que trabalham com alunos com deficiência, que, para atender às características da Educação Física, na perspectiva inclusiva, é necessário realizar adaptações, considerar as necessidades dos alunos, bem como planejar as atividades.

As atividades das aulas de Educação Física realizadas em duplas ou em grupos e que envolvem chutar a bola, passar por aros, manusear balões, desviar de obstáculos, rodas cantadas, atividades de memorização e adivinhação favoreceram a inclusão, enquanto aquelas em que o aluno atuou como auxiliar da professora ou ficou sentado observando os demais alunos brincar não a favoreceram (PALMA; LEHNHARD, 2012).

Segundo os autores, os alunos com deficiência, muitas vezes, podem entender que estar presente na aula e participar são sinônimos, e acreditam que, mesmo sem realizar as atividades com os colegas, estão participando.

Foram verificadas muitas interações positivas entre os alunos com e sem deficiência na pesquisa de Carvalho e Araújo (2018, p. 8), que destacaram a importância de uma discussão sobre a atuação docente pois, “[...] para que o aluno usufrua de uma participação ativa nas aulas e de

interações positivas com os demais, a forma de intervenção pedagógica do professor é profundamente influenciada”. Além disso, os referidos autores alertam que, para a efetividade da inclusão escolar, é necessário realizar uma prática com vivências e construção de conhecimentos sobre os diversos conteúdos de forma lúdica.

Sendo assim, o professor de Educação Física deve selecionar estratégias apropriadas para que os alunos participem ativamente (FALKENBACH; DIESEL; WERLE, 2011), além de ensinar por meio de aulas dinâmicas, interessantes e participativas, com conteúdo acessível a todos os alunos (FERREIRA, 2005).

Na pesquisa de Patrinhani, Magnoni e Prado Júnior (2017), foram analisadas as práticas pedagógicas com experiências relacionadas a esportes paralímpicos e pessoas com deficiência e discutidas metodologias como: 1) pesquisas em meios de comunicação; 2) trabalho individual/grupal; 3) roda de conversa; e, 4) vivências. Tais práticas contribuíram para a visão dos alunos sobre as pessoas com deficiência e outras formas de diferenças do dia a dia, que são consideradas atribuições necessárias para práticas inclusivas.

O objetivo da pesquisa foi analisar a contribuição dos jogos de videogame como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física, e foi realizada com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo.

O referido estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e foi desenvolvido com um professor de Educação Física e com sua turma, que possuía um aluno com paralisia cerebral matriculado. Todos os participantes e seus responsáveis assinaram o termo de consentimento para participar da pesquisa.

O aluno com deficiência participante era do gênero masculino, tinha 9 anos, diagnóstico de Paralisia Cerebral Diparética Espástica, classificado como Nível II no sistema de Classificação de Função Motora Grossa⁹ (GMFCS) e no Sistema de Classificação de Habilidade Manual¹⁰ (MACS),

9 *Gross Motor Function Classification System.*

10 *Manual Ability Classification System.*

e não apresentava alteração de fala e linguagem significativa. O professor participante era graduado em Educação Física e cursava Pedagogia. Ele ministrava aulas para o Ensino Fundamental I, em uma escola da rede municipal. No contato inicial, o professor, relatou sua experiência com uso de recursos tecnológicos, tais como computador, internet, redes sociais e jogos, além de videogame. Ele utilizava jogos de estratégias como *Role-Playing Game* (RPG) e se sentia atraído por eles devido aos seus gráficos, enredos e histórias. O videogame é visto pelo professor como um recurso com muitas capacidades e possibilidades de uso, porém, nunca tinha utilizado esse recurso em suas aulas.

Previamente à realização das aulas, na primeira etapa do estudo, foram selecionados e elaborados os instrumentos de coleta. Um dos procedimentos de coleta de dados foi a entrevista, a qual “[...] traz como uma de suas características a elaboração de um roteiro” (MANZINI, 2003, p. 13).

Assim, foram elaborados três roteiros de entrevista semiestruturada, os quais foram analisados por juízes. O primeiro roteiro foi para a entrevista com o professor de Educação Física, o outro roteiro para o aluno com deficiência física e um roteiro adaptado do roteiro de Bracciali, Manzini e Reganham (2004), contendo quatro perguntas para os alunos avaliarem o uso do videogame nas aulas: 1) O que vocês acharam da aula de hoje? Por quê? O que mais? 2) Vocês conseguiram jogar o videogame? 3) Vocês conseguiram fazer as outras atividades da aula? 4) Vocês acham que precisa mudar alguma coisa na aula?

Na segunda etapa, foi elaborado o plano de aulas para o período da pesquisa, que foi organizado em conjunto entre o professor de Educação Física e o pesquisador. Para a elaboração do plano de aulas foram realizadas reuniões quinzenais. As reuniões foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para, na reunião seguinte, servir de subsídio de discussão entre o professor e pesquisador sobre o que estava sendo proposto.

Foram definidos o voleibol e o futebol como os conteúdos a serem desenvolvidos para o período do estudo, pois ainda não tinham sido trabalhados com os alunos. Além disso, foram selecionados os materiais que possibilitassem a participação de todos os alunos.

Além da utilização de recursos para auxiliar na participação de todos os alunos, como bexigas, bolas de borracha, e demais recursos específicos da Educação Física, foi incluído o videogame. Para utilização deste recurso, foram definidos os games, o nível de dificuldade e o tempo de utilização de cada um. O videogame e os jogos foram apresentados ao professor, que testou os movimentos que o jogo solicitava, para se familiarizar com a plataforma e seus jogos e para utilizá-la com mais segurança.

As atividades a serem desenvolvidas durante a pesquisa também foram selecionadas e modificadas de acordo com a necessidade dos alunos para que todos conseguissem participar das aulas.

Sendo assim, no plano de aulas desenvolvido em conjunto pesquisador/professor, ficaram definidos: a) os conteúdos; b) os objetivos pedagógicos; c) os objetivos específicos; d) os recursos pedagógicos e os materiais; e) as atividades (Quadro 1).

Quadro 1 - Planejamento das aulas de Educação Física

	Conteúdo	Objetivos pedagógicos	Objetivos específicos	Recursos e materiais	Atividades
Aula 1	Voleibol	Vivenciar princípios do voleibol a partir de jogos reais e jogos virtuais.	<ul style="list-style-type: none"> - Usar o videogame nas aulas. - Desenvolver as atividades em circuito. - Associar, nos circuitos, jogos reais e virtuais. - Avaliar, ao final de cada aula, as atividades desenvolvidas. 	Bolas de vôlei e bambolês	<i>Game</i> vôlei de praia; bobinho; passes ou toques
Aula 2				Bola de borracha, bexigas, barbante	<i>Game</i> vôlei de praia; três toques; rede móvel
Aula 3				Bola de borracha, bexigas, barbante, cadeiras	<i>Game</i> vôlei de praia; manter a área livre; rede humana
Aula 4	Futebol	Vivenciar princípios do futebol a partir de jogos reais e jogos virtuais.		Bolas de vôlei, cones e bambolês	Game futebol; condução de bola; deslocamento entre cones
Aula 5				Bolas de vôlei e cones.	<i>Game</i> futebol; chute ao gol; bobinho com os pés.
Aula 6				Bolas de vôlei e cones, trave do gol	<i>Game</i> futebol; condução de bola, cobrança de pênaltis

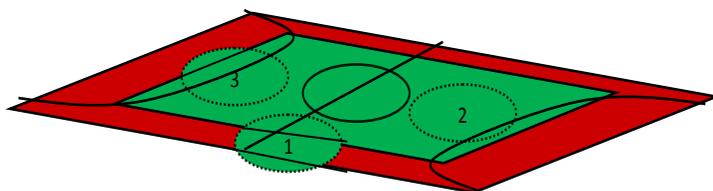
Fonte: Silva (2014)

Após a definição do plano de aula e seleção dos jogos que seriam utilizados no videogame, foi elaborado um protocolo de instrução de cada *game*, com base em informações contidas no manual dos jogos, para que os alunos conhecessem as regras e tirassem dúvidas sobre os jogos.

Na terceira etapa, foram realizadas as atividades planejadas com uso do videogame como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física da turma participante do estudo. O professor de Educação Física foi o responsável pelas aulas e pela utilização do console como recurso pedagógico e teve a pesquisadora como auxiliar. As aulas foram registradas em diário de campo e, ao final de cada uma, foram realizadas entrevistas coletivas com os alunos.

Foram desenvolvidas seis aulas estruturadas para serem realizadas em circuito de estações de atividades (Figura 1). Na Estação 1, estava disponível o videogame e foi utilizada a mídia *Deca Sports* com o *game* de vôlei de praia e de futebol do console Nintendo Wii (que identifica movimentos). Nas demais estações, foram desenvolvidas atividades relacionadas ao vôlei (bobinho, passes, três toques, rede móvel, rede humana e manter a área livre) e ao futebol (estafeta de condução de bola, deslocamento entre cones, chute ao gol, bobinho com os pés e cobrança de pênaltis).

Figura 1 - Representação do circuito de estações de atividades



Fonte: elaboração própria

Legenda: Estação 1; Estação 2; Estação 3

Assim, as atividades foram realizadas em forma de circuito, com uso do videogame como recurso pedagógico na primeira estação, e, nas outras duas, foram utilizados outros recursos e materiais para desenvolver as

atividades com princípios do esporte que estava sendo trabalhado, voleibol ou futebol. Além dos recursos e materiais, foram utilizadas estratégias para a participação de todos os alunos.

No início de cada aula eram explicadas e demonstradas as atividades que seriam realizadas em cada estação do circuito. Em seguida, os alunos eram divididos em três grupos com cerca de oito alunos cada, de maneira aleatória pelo professor de Educação Física e orientados a ir para cada estação de atividades do circuito. Os alunos realizavam a atividade da estação, e após finalizarem as atividades, professor e pesquisador orientavam a realização da troca de estação, para fazerem o rodízio em todas as atividades da aula.

O tempo de permanência em cada estação era determinado pelo tempo utilizado para que todos os alunos participassem na estação do videogame. As demais estações dos circuitos eram realizadas diversas vezes, e eram finalizadas quando o professor solicitava a realização do rodízio entre as estações. Então, os alunos realizavam as atividades em seus grupos e quando todos os alunos do grupo terminavam o jogo do videogame, o pesquisador sinalizava ao professor de Educação Física que o rodízio deveria ser realizado, e o professor avisava aos alunos para trocarem de estação. No momento do rodízio solicitado pelo professor, os alunos mudavam da Estação 1 para a Estação 2, os alunos da Estação 2 mudavam para a Estação 3 e os alunos da Estação 3 mudavam para a Estação 1.

O tempo na estação do videogame variou entre os games de vôlei e futebol, pois cada jogo possuía um tempo diferente. Nas três aulas em que o conteúdo desenvolvido foi voleibol, cada partida do jogo no videogame durava em média 1 minuto e meio e era jogado por quatro alunos, que eram divididos em duas equipes com dois alunos em cada uma. Na estação do videogame com o *game* de vôlei, as partidas aconteciam de maneira dinâmica e, enquanto os alunos aguardavam sua vez de jogar, observavam o jogo dos colegas e torciam por eles. O rodízio era realizado depois que cada aluno jogasse duas vezes o videogame e eram jogados por quatro alunos. Após quatro partidas de vôlei no videogame, todos os alunos conseguiam jogar duas vezes e a permanência dos alunos na estação do videogame levava em média 10 minutos.

Nas aulas em que foi desenvolvido o conteúdo futebol, a partida do jogo no videogame durava três minutos e era jogado por dois alunos, um em cada equipe. Nesta estação, as partidas demoravam mais que no vôlei, e enquanto os alunos aguardavam sua vez de jogar, alguns observavam seus colegas jogarem ou torciam por eles, outros observavam as atividades das demais estações do circuito. O rodízio era realizado assim que os alunos jogassem uma vez e foram necessárias quatro partidas para que todos os alunos jogassem uma vez cada. Os alunos permaneciam na estação do videogame de 12 a 15 minutos.

Após finalizadas as atividades, para que fosse avaliado o uso do videogame nas aulas, eram realizadas as entrevistas coletivas com os alunos que apontavam sua opinião sobre a aula.

Descrição das atividades do circuito

1) *Game* vôlei de praia: cada partida do jogo de vôlei do videogame foi jogada por quatro alunos, dois em cada equipe do jogo. As equipes se revezavam quando o jogo terminava. O *game* vôlei de praia foi utilizado nas Aulas 1, 2 e 3 do estudo.

2) Bobinho: foi formada uma fileira na qual os dois alunos das pontas se viravam para “dentro” e passavam a bola entre eles. Os alunos que ficaram entre os alunos das pontas, tentavam pegar a bola que era passada entre esses dois alunos da ponta, podendo saltar com os braços para cima, mas não podendo ir para as laterais. Caso alguém pegasse a bola, essa pessoa ia para a ponta e quem estava na ponta ia para o meio.

3) Passes ou toques: foram formadas duas fileiras (alunos posicionados um ao lado do outro) viradas uma de frente para a outra, formando duas equipes. Cada aluno da equipe passava a bola para a equipe adversária (à sua frente) sem deixar a bola cair no chão e o aluno devia receber a bola, agarrá-la e passá-la para a equipe adversária. O aluno que errava o passe, deixando a bola cair, saía da atividade, até que sobrasse apenas um jogador em uma equipe. Um ponto era marcado para a equipe que terminasse com mais jogadores, reiniciando, assim, o jogo.

4) Três toques: foi formado um círculo no qual os alunos deveriam jogar uma bexiga por cima, semelhante ao toque do vôlei, para os

integrantes do círculo; não podendo jogar para o aluno ao seu lado. No terceiro toque, o aluno devia segurar a bexiga e reiniciar os toques. Quem errasse o número de toques da bexiga para cima ou deixasse a bexiga cair ia para o centro do círculo. Essa pessoa poderia sair do centro e retornar ao círculo quando outro aluno errasse.

5) Rede móvel: dois alunos iniciavam segurando as pontas de um barbante e os demais alunos formavam duas equipes, que passavam a bola para a equipe adversária, como a dinâmica do vôlei, podendo agarrar a bola. Para dificultar ou facilitar a dinâmica da atividade, os alunos que estavam segurando o barbante podiam erguer ou abaixar o barbante (rede) e até mesmo movimentar para um lado ou para outro lado. O aluno que fizesse o passe errado ou deixasse a bola cair, ficava no lugar de quem estava segurando o barbante e este aluno, que estava segurando o barbante, ia para o lugar de quem errou a jogada.

6) Rede humana: nesta atividade foram formados três grupos, com três alunos que constituíam as equipes: Equipe 1 era a rede, Equipe 2 e Equipe 3, que eram equipes adversárias. Os alunos que formavam a rede deviam ficar entre as duas equipes e podiam erguer os braços para tentar interceptar a bola. Os alunos passavam a bola para dois integrantes da sua equipe e, em seguida, para a equipe adversária, que não deveria deixar a bola cair no chão. A equipe que deixasse a bola cair no chão ou errasse o número de passes entre os integrantes da sua equipe ia para o lugar da equipe que estava na rede; e a equipe que estava na rede, ia para o lugar da equipe que tinha ido para a rede.

7) Manter a área livre: cada um dos alunos desta atividade recebia uma bexiga cheia e, ao iniciar o jogo, devia jogá-la à equipe adversária, que estava dividida por um barbante amarrado entre duas cadeiras, formando a rede. Todos os alunos jogavam as bexigas ao mesmo tempo e não podiam deixá-las cair em seu campo, nem estourar, jogando-as de volta à equipe adversária. Ao sinal do professor, os alunos paravam de jogar as bexigas e realizava-se a contagem delas em cada equipe, ganhando um ponto a equipe que tivesse o menor número de bexigas em seu campo.

8) *Game* futebol: os alunos jogaram o jogo do videogame em duplas, sendo um aluno em cada equipe do jogo do videogame. O *game* futebol foi utilizado nas Aulas 4, 5 e 6 do estudo.

9) Condução da bola ao redor de bambolês: formavam-se duas fileiras com três ou quatro alunos em cada uma, que ficavam posicionados atrás de um bambolê no chão. O primeiro aluno de cada uma das equipes conduzia a bola, a partir do bambolê, em direção ao próximo bambolê localizado à frente. O aluno contornava esse bambolê e retornava à fila da sua equipe. Ao retornar à fila, o aluno passava a bola para o próximo aluno da sua equipe, que realizava o mesmo trajeto até que todos os alunos da equipe realizassem o caminho combinado. A equipe que o trajeto fosse realizado por todos os alunos era considerada vencedora.

10) Deslocamento entre os cones: os cones ficavam dispostos em duas fileiras com um cone à frente das fileiras, e os alunos se posicionavam atrás destas fileiras de cones. O primeiro aluno de cada equipe realizava o deslocamento lateral, como zig-zague, tocava em um cone posicionado à frente das fileiras de cones e voltava realizando zigue-zague novamente. Quando chegava de volta à sua equipe, saía o segundo aluno e assim se repetia até o último aluno da equipe. A primeira equipe que terminasse os deslocamentos entre os cones era considerada vencedora.

11) Chute ao gol: foi delimitado um espaço com dois cones, formando as traves do gol, sem goleiro, mas com um cone no meio que deveria ser atingido pelo chute do aluno. Os alunos formavam duas fileiras e realizavam o chute ao gol, uma equipe de cada vez, tentando acertar a bola no cone do meio. Depois disso, o aluno que realizava o chute ia para o final da fila e o primeiro aluno de cada fila realizava o chute. A equipe que acertasse mais vezes o cone do meio era considerada vencedora.

12) Bobinho com os pés: foi formado um círculo e os alunos realizavam passes entre eles, não podendo jogar para o aluno ao seu lado. O jogo iniciava com um aluno no centro do círculo (o bobinho) e os alunos iniciavam os passes que eram realizados com os pés. Se os alunos chutassem muito forte ou para fora do círculo, iam para o meio do círculo e o bobinho ia para o círculo, ao lado dos demais alunos; se o bobinho interceptasse a bola, a pessoa que chutou ia para o centro do círculo e o bobinho para o lugar de quem a chutou.

13) Condução da bola ao redor de cones: formavam-se duas fileiras com três ou quatro alunos em cada uma, que ficavam posicionados atrás

de um cone. O primeiro aluno de cada uma das equipes conduzia a bola, a partir do cone, em direção ao cone que estava localizado à frente. Chegando ao cone da frente, o aluno contornava-o retornando à sua respectiva fila passando a bola para o primeiro aluno da sua equipe. Isto acontecia até que todos os alunos da equipe realizassem esse trajeto. A primeira equipe, cujo trajeto fosse realizado por todos os alunos, era considerada vencedora.

14) Cobrança de pênaltis: os alunos foram divididos em duas equipes próximas a uma das traves da quadra. Os primeiros alunos de cada equipe realizavam cobrança de pênalti, sendo que um chutava e o outro defendia. Em seguida, o outro chutava e o primeiro defendia, marcando pontos para a equipe quando fazia o gol. Assim seguia até que todos cobrassem os pênaltis e considerava vencedora a equipe que tivesse mais gols marcados.

As aulas com uso do videogame foram filmadas e registradas em diário de campo. Este registro foi realizado por uma auxiliar de pesquisa, em um protocolo previamente desenvolvido que continha informações como data da aula, número da aula, conteúdo da aula, descrição das instruções iniciais, descrição do desenvolvimento e intercorrências de cada uma das três estações. O registro no diário de campo contemplou os seguintes itens: Número da aula, Conteúdo, Estação 1, Estação 2, Estação 3, Orientações/ Instruções iniciais, Início da atividade, Primeiro rodízio e Segundo rodízio (SILVA, 2014). Foram acrescentados registros advindos das filmagens, que auxiliaram na complementação de informações das aulas.

Na quarta etapa, foram realizadas as entrevistas com o professor de Educação Física e com o aluno com deficiência física, após a realização das seis aulas. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Primeiramente foi realizada a entrevista com o aluno com deficiência física em dia e horário combinado com o professor de sala regular. A entrevista foi realizada durante o horário de aula do aluno, em uma sala sem alunos para que não ocorressem interferências do ambiente na interação do pesquisador com o aluno e nem na gravação do áudio. A entrevista teve duração de 12 minutos e 40 segundos.

Em outro momento, foi realizada a entrevista com o professor de Educação Física, que estabeleceu o melhor dia, horário e local. A entrevista foi realizada em dois dias, pois não foi finalizada a coleta de informações no primeiro encontro. No primeiro dia, a duração da entrevista foi de 18 minutos e 55 segundos e, no segundo, 11 minutos e 52 segundos (total 30 minutos e 47 segundos).

Os dados foram tratados e analisados por meio da Análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas com os alunos ao final de cada aula (entrevistas coletivas) e as entrevistas com o aluno com deficiência física e com professor de Educação Física foram transcritas e categorizadas segundo a análise de conteúdo de Bardin (2011).

Para abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão de um tema estudado, foi realizada a triangulação dos dados. O documento único gerado por meio de diferentes instrumentos de pesquisa recebe o nome de técnica de triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1992 *apud* ROCHA, 2013, p. 76). Sendo assim, as informações - obtidas por meio de diário de campo e filmagem foram complementadas com as informações das entrevistas coletivas e entrevistas com o aluno com deficiência física e com o professor de Educação Física - foram organizadas em documento único.

Quadro 2 - Estrutura de documento único gerado pela triangulação dos dados do diário de campo, filmagens e entrevistas

Diário de campo e filmagens	Informações sobre o desenvolvimento das aulas com videogame, tais como as estações e os rodízios
Entrevistas coletivas	Avaliação dos pontos positivos e negativos das aulas, e sugestões dos alunos da turma ao final de cada aula
Entrevista individual com aluno com deficiência física	Percepção do aluno com deficiência física sobre o uso do videogame nas aulas de Educação Física
Entrevista individual com professor de Educação Física	Avaliação do professor de Educação Física sobre as aulas com uso do videogame

Fonte: elaboração própria

Resultados e discussões

No Quadro 3 são apresentados os resultados referentes às práticas inclusivas nas aulas de Educação Física com uso do videogame e percepções dos alunos e professor, unindo as informações do diário de campo e das entrevistas coletivas e individuais (aluno com deficiência física e professor de Educação Física) em documento único.

Quadro 3 - Práticas inclusivas nas aulas de Educação Física e percepção dos participantes

Diário de campo e filmagens	As aulas foram orientadas pelo professor para realização de circuito de atividades simultâneas. As atividades que seriam realizadas foram explicadas, assim como as instruções dos jogos do videogame. O professor colocava uma cadeira para o aluno com deficiência se sentar durante a explicação das atividades. As atividades foram planejadas para serem realizadas por todos, sendo modificados materiais (uso de bexigas no lugar de bolas) conforme descrito anteriormente no planejamento. Os alunos eram divididos em três grupos em cada aula, conforme o número de alunos presentes. No geral, as estações aconteceram de maneira organizada. No primeiro rodízio de cada aula, os alunos se confundiam para qual estação deveriam ir, mas depois se adaptavam e iam para a estação correta no segundo rodízio. Quando não estavam jogando o videogame, alguns alunos desta estação observavam os demais jogando, outros observavam as demais estações ou até mesmo iam até as outras estações para observar de perto, pois não queriam aguardar na estação do videogame. Na realização das estações sem videogame havia momentos em que alguns alunos paravam de participar por não quererem realizar, ou por se desentenderem com colegas de turma. O aluno com deficiência recebia auxílio sempre que necessário, seja pelo professor de Educação Física, pela pesquisadora ou por uma colega de turma.
Entrevistas coletiva	<u>Pontos positivos:</u> os alunos gostaram das aulas, da experiência com o videogame, pois dá emoção ao jogar. Acharam as aulas legais, “iradas”, interessantes, divertidas, por haver muitas brincadeiras legais e diferentes que eles nunca haviam jogado. Devido ao videogame e às atividades que mudam a cada aula e por haver atividades que eles nunca haviam realizado. Eles aprendem mais com brincadeiras novas que eles gostam, além de ser bom para a saúde realizar exercícios físicos. Eles gostaram do videogame e conseguiram jogar tanto o videogame quanto as demais atividades do circuito.

<p>Entrevistas coletivas</p>	<p><u>Pontos negativos:</u> alguns alunos não gostaram das aulas por não conseguirem realizar algumas atividades, por acharem difíceis, por alguns alunos não terem dado oportunidades a outros, por terem discutido com colegas em algumas aulas, por não terem gostado do videogame, por acharem as demais atividades mais legais, ou por não gostarem de bexigas que foram utilizadas em duas das atividades.</p> <p><u>Sugestões:</u> separar os alunos por estatura para que eles conseguissem realizar as atividades, alterar o jogo do videogame, trocar por outro videogame ou até mesmo retirá-lo, retirar as atividades que não gostaram ou que foram difíceis, retirar os alunos que discutiram nas aulas. Também pediram que a pesquisadora não parasse de realizar a pesquisa com atividades com uso do videogame, e alguns alunos relataram que as aulas não precisavam de modificações.</p>
<p>Entrevista individual com aluno com deficiência física</p>	<p><u>O que achou de usar o videogame nas aulas:</u> gostou muito das aulas com videogame, devido às atividades desenvolvidas nas aulas, considerando fácil e legal jogar os games do aparelho. Gostou desta experiência. Além de ter percebido uma melhora motora em sua mão ao jogar o videogame.</p> <p><u>Quem usou o videogame:</u> todos jogaram o videogame.</p> <p><u>Atividades que fez nas aulas:</u> realizou todas as atividades propostas nas aulas, ou seja, jogou os dois games e as demais atividades do circuito.</p> <p><u>Informações sobre os games utilizados nas aulas:</u> considerou o game de vôlei de praia seu preferido, pois considerou mais fácil de jogar, por utilizar apenas um controle. Sobre o game de futebol, explicou que foi um pouco difícil, pois precisava de dois controles (um para direcionar o jogador e outro para chutar).</p> <p><u>Avaliação sobre o nível de complexidade dos games utilizados:</u> citou facilidades em realizar um movimento simples no game de vôlei de praia, e no futebol apenas mirar para chutar a bola. A dificuldade encontrada foi ajustar os movimentos com os de sua amiga no game de futebol. Ele gostou e conseguiu jogar.</p> <p><u>Auxílio para o uso do videogame:</u> relatou que apenas o game de futebol foi necessário auxílio para jogar, e que o auxílio deixou mais fácil para ele. Uma amiga o auxiliou algumas vezes, e em outras vezes o auxílio foi da pesquisadora, então enquanto ele realizava o movimento com um controle a ajudante realizava com o outro controle</p>

<p>Entrevista individual com professor de Educação Física</p>	<p><u>Pontos positivos:</u> considerou apropriado o uso do videogame nas aulas por gerar benefícios como – aproximar os alunos da tecnologia, oportunizar a experiência com videogame, demonstrar a existência de regras através do jogo virtual. Ele também avaliou positivamente a experiência com o videogame por ser, ele próprio um usuário desta tecnologia, e por acreditar no potencial do uso do videogame, e afirmou já ter imaginado unir o videogame e a Educação Física.</p> <p><u>Pontos negativos:</u> observou indisciplina por parte dos alunos inicialmente, por conta da novidade (videogame).</p> <p><u>Objetivos e atividades:</u> avaliou que os objetivos pedagógicos foram alcançados, uma vez que foi oportunizado o trabalho com exemplo aos alunos, que responderam positivamente ao novo recurso. As atividades do circuito também foram bem avaliadas pelo professor como “bem escolhidas” pois atraíram os alunos para realizarem, percebendo que alguns alunos preferiram as outras atividades ao jogo no videogame.</p> <p><u>Conteúdos:</u> considerou que foram desenvolvidos conforme o planejado.</p> <p><u>Recursos:</u> avaliou que apesar de apenas um recurso ter sido adaptado para as aulas (bexiga no lugar de bola), se fosse realizado um período mais longo desse trabalho desenvolvido, seria necessário utilizar mais algum recurso para deixar atrativo e permitir mais facilidade na participação do aluno com deficiência física. Também considerou que outras plataformas de videogame, com melhores gráficos, poderiam impressionar mais os alunos, mas que o console utilizado (Nintendo Wii) foi adequado, pois como um bom recurso, cumpriu seu papel e permitiu que todos os alunos utilizassem, com e sem deficiência.</p> <p><u>Participação dos alunos nas aulas de Educação Física com videogame:</u> apontou seu aluno com deficiência física participativo em todas as atividades da pesquisa, além da motivação gerada pelo videogame e da pesquisa direcionada para ele. Considerou que o game motivou a participação do aluno com deficiência, que apresentou dificuldade apenas no manuseio de um dos controles do videogame, mas que ele solicitava quando precisava de ajuda. Também avaliou que a experiência com o videogame aproximou a todos aprenderam juntos, pois as aulas com circuito de atividades diferenciadas e o videogame geraram socialização entre os alunos.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria

A experiência com circuito de atividades com videogame foi unânime aos alunos: todos gostaram. A seleção de estratégias e recursos adequados aos alunos para que todos possam realizar as atividades propostas evidencia a importância de um bom planejamento, o que leva à participação efetiva de todos os alunos, com motivação e interesse. Sendo assim, planejar as estratégias é fundamental para que se minimizem as tentativas e erros ou improvisos durante as aulas (SEABRA JUNIOR; FIORINI, 2013).

A resposta positiva dos alunos e o alcance dos objetivos foi reflexo do planejamento realizado para execução das atividades. As atividades foram inclusivas, e o aluno com deficiência física participou ativamente em todas as atividades de todas as aulas. Por isso, as atividades foram significativas aos alunos, além de que a seleção de atividades diversificadas, proposta pelo desenvolvimento da aula em circuito, estimulou a participação de todos os alunos. Os alunos realizaram as aulas com respeito e igualdade, realizando as atividades em grupo, de maneira inclusiva. Isso vai ao encontro da afirmação de Bezerra (2010): as atividades de colaboração exigidas nas tarefas em circuito promovem fatores que envolvem cidadania. Além disso, em uma pesquisa com uma professora de Educação Física de alunos do Ensino Fundamental II, foi verificada a importância de selecionar atividades diversificadas para estimular a participação dos alunos nas aulas (MARTINS; FREIRE, 2013).

Embora o aluno com deficiência física tenha relatado que seus jogos preferidos de videogame sejam de futebol e de carro, nas aulas de Educação Física da pesquisa, ele considerou o *game* de vôlei seu preferido, pois jogou com êxito no videogame e isso o motivou. Dessa maneira, é possível entender que o *game* de vôlei foi mais adequado às potencialidades e características do aluno. É importante que o professor avalie e identifique o recurso, a estratégia e o momento de utilizá-los, para garantir e estimular a independência e a autonomia dos alunos (SEABRA JUNIOR; FIORINI, 2013).

Embora as características apresentadas pelo aluno tenham apontado que talvez o *game* de futebol não estivesse adequado às suas características, isso foi resolvido durante as aulas, pois sua colega o ajudou a jogar. Assim, destaca-se a importância da cooperação entre os alunos, alunos sem deficiência que, com ou sem treinamento auxiliam seus pares com

deficiência, que pode ser denominada tutoria, ou seja, o aluno que auxilia atua como colega tutor (NABEIRO, 2010).

Foi possível perceber que os colegas de turma auxiliam o aluno com deficiência física quando necessário, e o fazem se sentir parte integrante do grupo. Em outras pesquisas, os alunos também interagem bem com os alunos com deficiência, se relacionam com naturalidade, os incentivam a participar, aceitam adaptações das atividades e os auxiliam a realizá-las (CASSIANO; GOMES, 2003; FALKENBACH; DIESEL; WERLE, 2011; PALMA; LEHNHARD, 2012).

O professor de Educação Física percebeu melhora na socialização entre os alunos, assim como na pesquisa de Cassiano e Gomes (2003), pois as atividades em duplas ou grupos facilitam o desenvolvimento das atividades e aumentam a socialização entre os alunos, além de evitar que o aluno com deficiência se sinta excluído. Além disso, o professor avaliou positivamente a experiência com o videogame nas aulas por aproximar os alunos da tecnologia e ensinar regras a eles.

Em uma pesquisa com uso do videogame na aula de Educação Física foi realizada a vivência de um jogo real de baseball e um jogo virtual com o baseball do Wii Sports. Embora tenha gerado cansaço e baixo êxito na prática real, foi relatado diversão na experiência virtual (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012). Na pesquisa de Rodrigues Júnior e Sales (2012) foi apontado que os jogos eletrônicos possibilitam que o aluno desenvolva habilidades como raciocínio rápido, precisão, coordenação motora e aspectos sociais, e os professores também assinalaram que os jogos eletrônicos poderiam ser utilizados como recurso didático para trabalhar ludicidade, lazer, desenvolvimento cognitivo e outras habilidades. Isso vai ao encontro com o pensamento do professor de Educação Física participante do presente estudo, que citou que o videogame tem muitas capacidades, e já havia pensado no seu uso em suas aulas a longo prazo.

Conclusões

Com a realização da pesquisa com uso do videogame em aulas de Educação Física e a opinião dos participantes, foi possível concluir que o programa motivou os alunos e permitiu a participação de todos.

Segundo a percepção dos alunos, além de legais e divertidas, as aulas os motivaram, tanto pelo uso do videogame quanto pela realização das atividades em circuito, que eram novas para eles. O relato do aluno com deficiência física apontou que o videogame o motivou a fazer todas as atividades das aulas, mesmo as que foram necessárias solicitar ajuda para conseguir realizar. E ao considerar a opinião do professor de Educação Física, ele percebeu que houve melhora da socialização dos alunos, que ficaram animados em realizar as aulas e que seu aluno com deficiência ficou motivado a participar de todas as atividades.

Referências

- AMORIM, W. C.; GONÇALVES, G. H.; GRILLO, R. M. Educação física escolar inclusiva: práticas e perspectivas do trabalho docente. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 58443-58466, ago. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/15045/12421>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, A. F. S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.
- BRACCIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J.; REGANHAM, W. G. Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades em alunos com deficiência física. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 13, n. 77, p. 37-46, 2004.
- CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. *Educación Física y Ciencia*, v. 20, n.1, 2018. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8503/pr.8503.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

CASSIANO, F.; GOMES, N. M. O deficiente visual no ensino regular, um estudo de caso em aulas de educação física. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). Educação física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina: Eduel, 2003. p.125-134.

FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; WERLE, V. Experiências de inclusão nas aulas de educação física: um olhar sobre a participação de alunos com deficiências. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). *Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva*. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou -a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? *Inclusão*. Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro de entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARTINS, A. B. R.; FREIRE, E. S. O envolvimento dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 760-774, jul./set. 2013.

NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de Educação Física inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 401-406.

PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, jan./abr. 2012.

PATRINHANI, G. F.; MAGNONI, M. G. M.; PRADO JUNIOR, M. V. Educação inclusiva e mídias: práticas pedagógicas nas aulas de educação física escolar. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v.18, n.1, p.77-92, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2017.v18n1.07.p79>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ROCHA, A. N. D. C. *Recurso e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação*. 2013. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

RODRIGUES JÚNIOR, E.; SALES, J. R. L. Os jogos eletrônicos no contexto pedagógico da educação física escolar. *Conexões*, Campinas, v.10, n. 1, p. 70-82, jan./abr. 2012.

SEABRA JÚNIOR; M. O.; FIORINI, M. L. S. Caminhos para a inclusão educacional do aluno com deficiência nas aulas de educação física: estratégias de ensino e recursos pedagógicos. In: MANZINI, E. J. (org.). *Educação especial e inclusão: temas atuais*. São Carlos: Marquezini & Manzini, ABPEE, 2013. p 237-251.

SILVA, F. C. T. *Realidade virtual não imersiva: contribuição do jogo de vídeo game como recurso pedagógico as aulas de educação física*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

[Voltar para o sumário](#)

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS(AS)

Nídia Lícia D' Angelo Almeida

Juliana Cristina Bomfim

Este capítulo origina-se da pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial, com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), a qual teve por objetivo verificar a funcionalidade da utilização dos aplicativos: *Prodeaf e Handtalk*¹¹ na comunicação entre Surdo¹² e/ou ouvinte no contexto escolar e orientar os(as) professores(as) sobre novas possibilidades utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

O interesse pelo tema surgiu da preocupação com o processo de escolarização dos(as) estudantes Surdos(as) no ensino regular, a fim de diminuir as barreiras de comunicação, proporcionando mais acessibilidade, por meio da utilização de ferramentas tecnológicas inclusivas e compatíveis com as necessidades desses(as) estudantes, no contexto da sociedade contemporânea.

Ao longo dos anos de atuação em Sala de Recursos Multifuncionais, alguns questionamentos tornaram-se recorrentes e, dentre eles, um nos chamou mais a atenção: ao estudante Surdo são oferecidas condições adequadas e inclusivas para comunicarem-se com os(as) não surdos(as) nos contextos escolares?

11 Aplicativos que ensinam a Língua Brasileira de Sinais por meio de um avatar. O *Hand Talk* é um aplicativo que conta com um avatar conhecido por “Hugo” que faz a tradução de texto ou voz para Libras. Saiba mais em: www.handtalk.me/br/aplicativo <http://www.prodeaf.net/>.

12 Optamos por grafar a palavra Surdos(as), com letra maiúscula, uma vez que compreendemos que dessa maneira, faremos referência aos sujeitos membros das Comunidades Surdas, os quais se organizam em movimentos por direitos políticos, sociais e linguísticos. Segundo Fernandes (2012), o termo grafado dessa maneira, traduz a existência de um acordo tácito entre os partidários de novas configurações identitárias.

De acordo com São Paulo (2016), mais precisamente, com o Decreto nº 57.379, publicado em 13 de outubro de 2016, é previsto como função do(a) professor(a) especialista eliminar as barreiras comunicacionais impostas aos estudantes Surdos no contexto escolar, portanto, é preciso criar oportunidades que promovam a interação entre estudantes Surdos(as) e não surdos(as), para que ocorra o intercâmbio de experiências e de saberes.

O AEE¹³ terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares. (SÃO PAULO, 2016, Art. 1º, § 1º).

Especialmente, nas duas últimas décadas, a escola tem, também, por finalidade atender a todas as pessoas, assegurando sua inclusão e sua acessibilidade, isto é, promover a ruptura de barreiras que impeçam ou limitem a participação dos(as) Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial¹⁴ (EPAEE).

Nesse sentido, é sobre esses desafios e conquistas que se debruça o papel da Tecnologia Assistiva no processo de Educação Inclusiva, visto que:

[...] a Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (BERSCH, 2013, p. 1).

De modo especial, no que se refere ao uso e à aplicação de recursos, de materiais e de equipamentos que possibilitem o acesso ao currículo do estudante do EPAEE, nas turmas comuns do ensino regular, a orientação na formação continuada dos(as) professores(as) tem sido algumas das questões com as quais temos nos ocupado no contexto escolar e, mais especificamente, durante os horários coletivos na Jornada Especial Integral e Formação¹⁵.

13 AEE - Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

14 De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação constituem o público-alvo da Educação Especial.

Talvez o ponto de maior importância seja, de fato, o acompanhamento do professor, pois a maioria deles falta o conhecimento e o domínio de recursos para o ensino inclusivo. [...] A projeção que os professores fazem da vida escolar dos alunos costumam influenciar seu fracasso ou sucesso escolar. (BEYER, 2010, p. 68-76).

Vale ressaltar que, embora muitos(as) professores(as) se sintam despreparados(as) para o trabalho pedagógico com a pessoa Surda, o processo de inclusão não pode ser postergado, haja vista que já está em processo de difusão e de implementação em várias instituições públicas e privadas.

De modo especial, compreendemos que é imprescindível investir na formação continuada de professores(as), ampliando os espaços de discussão para consolidar a Educação Inclusiva, com vistas a sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância do convívio com as diferenças, uma vez que

[...] a ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que professores aprendam com a reflexão e análise das situações problemáticas. (IMBERNÓN, 2010, p. 42).

Diante do exposto, todas as pessoas que atuam no contexto escolar, sem exceção, precisam ser orientadas em relação à forma de acolher e de se referir aos estudantes com deficiência auditiva/surdez, além de terem a oportunidade de aprenderem a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹⁵. Nessa direção, compreendemos que não se trata apenas de uma forma de comunicação diferenciada, mas sim, uma língua oficial das comunidades Surdas, reconhecida nacionalmente e que traz em seu bojo elementos importantíssimos para a constituição do sujeito e, portanto, “[...] apenas

15 A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é uma opção de jornada prevista e facultativa aos profissionais de Docente da Prefeitura Municipal de São Paulo. Corresponde a 40 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas/adicionais; destas, 11 a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e quatro em local de livre escolha. As oito horas/aula cumpridas em horário coletivo se destinam à formação docente, com foco no projeto pedagógico, e análise dos resultados de aprendizagem dos alunos, que contribuirão para o replanejamento, acompanhamento e avaliação das ações de implementação do currículo.

16 De acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, art. 1º [...] Parágrafo único. “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”.

aceitar a língua de sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue; é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito.” (VIEIRA, 2014, p.192).

Segundo Moura e Vieira (2011), a educação bilíngue surge como uma proposta de intervenção educacional, com a finalidade de atender as especificidades linguísticas dos(as) estudantes Surdos(as) e tem por objetivo:

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, p. 6).

Desse modo, a perspectiva do bilinguismo compreende a aquisição da língua de sinais (L1) como primeira língua, isto é, como língua natural do(a) Surdo(a), enquanto a língua portuguesa, a língua oficial do Brasil, é adquirida como segunda língua (L2).

A partir do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas Surdas, por meio da Lei Brasileira nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), a educação bilíngue começou a ser percebida com novos olhos, a partir da aceitação e da valorização da existência de Culturas Surdas que tem sua especificidade e precisa ser respeitada. Desse modo, para a perspectiva do bilinguismo, o ideal para o sujeito Surdo não seria a sua adequação à realidade não surda, por meio do uso da língua oral, mas o reconhecimento da sua condição de surdez como parte de suas características e de sua identidade.

Acessibilidade digital: uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Compreendemos que a presença de pessoas com surdez no contexto escolar tem exigido a adoção de novos canais de comunicação e, nesse sentido, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que são resultantes “[...] da convergência de várias tecnologias como: vídeo, TV digital, imagem, DVD, celular, *Ipad*, jogos, realidade virtual, que se juntam para compor novas tecnologias [...]”, isto é, “[...] qualquer

equipamento eletrônico que se conecte à internet [...]” (PEDRO, 2016, p. 20), constituem-se como um potente caminho para minimizar e/ou superar as barreiras, por meio de uma experiência positiva para todos(as). E, nessa perspectiva, “[...] não apenas facilitam a ação que poderia ter ocorrido sem elas, mas, ao serem incluídas no processo comportamental, alteram o fluxo e a estrutura das funções mentais.” (WARSCHAUER, 2006, p. 319).

Botelho (2009) afirma que a inexistência de uma língua compartilhada na sala de aula define uma situação de desigualdade cognitiva e interativa, ou seja, como o(a) estudante Surdo(a) não compartilha da mesma língua dos(as) não surdos(as), pode ocorrer prejuízo no desenvolvimento cognitivo e sociocultural do sujeito. Trata-se, portanto, de um grande desafio para educação conduzir positivamente essa diferença, haja vista que a Libras é ainda pouco difundida socialmente, o que impede a interlocução entre os(as) não surdos(as) e as pessoas Surdas usuárias da Libras, dificultando assim a acessibilidade. E, infelizmente, essa realidade também é refletida e vivenciada no cotidiano escolar.

Segundo Passerino e Montardo (2007, p. 13), acessibilidade representa “[...] também o direito de eliminação de barreiras arquitetônicas, de disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos”. Desta forma, a acessibilidade não pode mais ser considerada opcional, é uma questão maior de humanização, de democracia e de acesso à informação na promoção da autonomia e da subjetivação da pessoa com deficiência.

Em se tratando de acessibilidade, em meados de 2013, com o avanço da tecnologia, os aplicativos se popularizaram e foram consideradas ferramentas importantes por trazerem mais praticidade ao dia a dia, à medida que facilitam a execução de várias tarefas, exercendo um papel fundamental na vida de muitas pessoas. Portanto, a tecnologia trouxe consigo, muitos aspectos positivos para a sociedade e, principalmente, para as pessoas com deficiência.

Nos últimos anos, diversos aplicativos foram criados para a utilização em dispositivos móveis. Particularmente, para auxiliar as pessoas

com surdez, destacamos dois: *Hand talk* e *ProDeaf* que têm uma maior usabilidade, enquanto ferramenta mediadora, nos variados contextos da vida social, uma vez que realizam, de forma interativa, a tradução de texto e de voz na língua portuguesa para Libras, com o objetivo de realizar a comunicação entre Surdos(as) e não surdos(as).

Destacamos que se trata de aplicativos acessíveis, uma vez que estão disponíveis de forma gratuita para os principais sistemas operacionais de celulares *smartphones* e *tablets* e, nesse sentido, para o seu uso no contexto escolar, escolas, professores(as), profissionais da educação e estudantes também podem adotá-los.

Santarosa *et al.* (2014, p. 9), ao discutirem o papel de aplicativos como *ProDeaf* e *HandTalk* na constituição do sujeito Surdo, no Curso de Formação de Professores(as) em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis oferecido pelo Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE)¹⁷, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apontaram posicionamentos favoráveis à utilização dos aplicativos, evidenciando o potencial inclusivo destas ferramentas, à medida que eliminam as barreiras comunicacionais, uma vez que medeiam os processos interacionais de maneira assistiva e facilitam a comunicação entre pessoas que não dominam a língua portuguesa falada ou a Libras.

Nessa direção, Silva (2015), ao citar Grant e Basye (2014), explica que os dispositivos móveis podem contribuir para mudar o paradigma da sala de aula tradicional, favorecendo uma aprendizagem mais personalizada. Entende-se que estes recursos são atrativos, pois fazem parte da sociedade contemporânea da era digital. No entanto, os resultados apresentados por Côrrea *et al.* (2014), sobre aplicativos de tradução automática como facilitadores da comunicação entre Surdos(a) e não surdos(as), demonstram que algumas variáveis envolvidas podem dificultar a acessibilidade digital como, por exemplo, a necessidade de equipamentos compatíveis, a falta de acesso à Internet sem fio ou, ainda, a falta de fluência no uso de tecnologias digitais.

17 Grupo de investigação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem como foco desenvolver pesquisas para o desenvolvimento de tecnologias e para a formação de professores para a inclusão sociodigital e escolar de pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, Colling e Boscaroli (2014), ao discutirem a avaliação de tecnologias de tradução Português – Libras visando o uso no ensino de crianças Surdas, afirmam que há certas fragilidades no uso destas ferramentas, visto que há evidências de uma dificuldade em realizar a tradução com coerência do português para a Libras, ou seja, há uma inconsistência no momento de contextualizar todos os sinais na formação de uma sentença compreensível, realizando a transliteração (português sinalizado)¹⁸ e a tradução efetiva da sentença.

Nessa direção, Vieira *et al.* (2014, p. 174) pontuam que as expressões não-manuais em avatares tradutores de Língua Portuguesa para Libras sinalizam fragilidades quanto ao parâmetro de expressão facial dos avatares animados, principalmente na interpretação quanto às expressões de negação e de interrogação durante a tradução que, nem sempre, expressam o sentido intencionado no discurso fonte.

Diante disso, destacamos que os aplicativos Tradutores de Libras chamados avatares jamais substituirão os intérpretes e instrutores humanos, uma vez que, além de mostrar a definição de conceitos, esses profissionais são capazes de contextualizá-las e explicá-las com propriedade, haja vista que para a Classificação Brasileira das Ocupações (CBO) os tradutores - intérpretes são aqueles que interpretam “[...] respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos.” (BRASIL, 2002, p.1).

Cabe ponderar que, embora os estudos tenham apontado os aspectos positivos e negativos acerca da utilização dos aplicativos, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa de Compagnoni *et al.* (2014) apresentaram validações e experiências favoráveis. Dentre elas, se destaca o favorecimento da comunicação e da socialização com vistas à superação de barreiras existentes entre a pessoa não surda e a pessoa Surda.

18 O português sinalizado equivale ao uso da língua de sinais separadamente da fala, desconsiderando o sentido da frase, isto é, a fala numa prática bimodal, difundida na década de 1960 pela filosofia da comunicação total, que utiliza a língua oral e os sinais concomitantemente, por meio da representação de todos os aspectos do português falado em sinais (LACERDA, 1998; SANTIAGO, 2012; GÓES; CAMPOS, 2013).

Método

A coleta de dados foi realizada no ano de 2017, numa Escola da Rede Municipal de Educação, localizada na região da Grande São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de Educação Campo Limpo. A Unidade Escolar em questão possuía 80 profissionais da Educação. A maioria dos profissionais tinha formação superior e possuía, em sua grande maioria, a licenciatura plena em Pedagogia. Em 2017, a escola atendia ao Ensino Fundamental I e II e tinha, aproximadamente, mil e oitocentos estudantes regularmente matriculados(as), dentre os quais, quarenta eram EPAEE, sendo três com deficiência auditiva/surdez.

Destacamos que a pesquisa foi vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017.

Participaram desta pesquisa 10 professores(as) e o critério utilizado de seleção dos participantes foi, primeiramente, a condição de que tivesse experiência no ensino de estudantes com surdez, exceto dois participantes, que tiveram contato com pessoas Surdas, mas, lecionaram apenas para estudantes com deficiência auditiva. Desse modo, todos os(as) professores(as) entrevistados possuíam o Ensino Superior Completo e, no seu conjunto, tinham ou tiveram contato com EPAEE.

O instrumento principal de coleta de dados foi um questionário de pesquisa previamente testado contendo os dados de identificação dos participantes e 11 questões, sendo 10 fechadas e uma aberta. Os(as) professores(as) que concordaram em participar do estudo receberam, via correio eletrônico, o link do questionário, com as devidas informações. O questionário foi aplicado por meio eletrônico (autoaplicado), com auxílio da ferramenta *Google Forms*. O prazo para devolução do questionário não foi preestabelecido. O período de coleta dos questionários compreendeu de 24 de março a 31 de março de 2017.

Os dados coletados a partir do questionário foram tabulados para as respectivas análises quantitativas e qualitativas. Inicialmente, os dados foram organizados em tabelas que foram utilizadas como referências para construção de gráficos de setores, conhecido informalmente como estilo pizza e escala. A questão aberta foi discutida no texto. Após essa organização, realizamos as análises com base em outros estudos que abordam a temática pesquisada.

Surdez, Tecnologias digitais da informação e comunicação e Prática educativa

Dos(as) 10 professores(as) que receberam o questionário, todos os respondentes encontram-se na faixa etária de 30 a 50 anos e atuam na Rede Municipal de São Paulo. A maioria dos participantes apresentava um período de experiência como professor(a) de, no mínimo, três anos ou mais de atuação na área e somente uma professora tinha na época acabado de ingressar no quadro do magistério.

Ao verificar as respostas referentes à pergunta se eles haviam sido preparados na graduação para lidar com estudantes Surdos(as), foi possível constatar que cerca de 70% dos entrevistados responderam que não têm a formação inicial para atender os estudantes Surdos(as) e compreender as necessidades educativas especiais deste público.

De fato, a Libras tem recebido especial atenção pela legislação brasileira. O Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A lei reconheceu, em seu art. 1º, a Libras como um meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas. O parágrafo único do artigo 1º indica que:

[...] Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Na esfera do estado de São Paulo, também houve o reconhecimento na criação de escolas bilíngues para surdos, por meio do Decreto Nº 52.785, de 10 de novembro de 2011.

Art. 3º A escola oferecerá a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.

§ 1º No modelo bilíngue, a LIBRAS será considerada como língua de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos. (SÃO PAULO, 2011).

Verifica-se que a Libras encontra-se em reconhecimento no Brasil, mas há que se frisar a importância da língua para o desenvolvimento do ser humano e é analisando esse processo de aquisição da linguagem que se percebe que as dificuldades na comunicação e na interação prejudicam na formação do sujeito, uma vez que Goldfeld, ao se referir à Vigotski, afirma que “[...] a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas é através dela que se constitui o pensamento.” (GOLDFELD, 2002, p.172).

No que diz respeito ao questionamento sobre o seu nível de domínio da Libras, observou-se que 60% dos(as) professores(as) afirmaram que não sabiam Libras, sendo que 40% afirmaram possuir um domínio básico da língua de sinais. Diante disso, os dados sugerem que 60%, ou mais, dos participantes não tiveram a obrigatoriedade da disciplina Libras durante a graduação em Pedagogia. Ainda, é importante mencionar que somente a partir do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a obrigatoriedade do ensino dessa língua nos cursos de formação de professores(as) foi implementada.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Cabe destacar que, de acordo com Quadros e Paterno (2006), certamente os(as) professores(as) que tiveram a disciplina de Libras na graduação, não serão fluentes na língua de sinais. Todavia, já terão desconstruído alguns mitos sobre os(as) Surdos(as) e sua língua. Possivelmente, este conhecimento terá um impacto positivo quando estiver diante de um(a) estudante Surdo(a).

Quando questionados se concordavam com a inclusão dos(as) estudantes Surdos(as) na sala regular, observamos que nem todos os(as) professores(as) são favoráveis ao processo de inclusão desses(as) estudantes na classe comum, uma vez que 50% concordam, enquanto 40% concordam ou discordam em parte, ou seja, encontram barreiras comunicacionais entre Surdos(as) e não surdos(as) e, ainda, 10% assumem a posição de não concordância ao processo de inclusão.

Nesse sentido, os dados levantados na pesquisa sugerem que os professores e as professoras entrevistados(as) embora reconheçam a importância da presença da Libras no contexto escolar, para todos(as): Surdos(as) e não surdos(as), ainda caminham na contramão da legislação estadual no que diz respeito ao processo de inclusão nas classes comuns.

Na pergunta: *Como você estabeleceria uma comunicação com um(a) estudante Surdo(a)?* Pudemos observar que apenas duas professoras responderam que conseguiriam estabelecer uma comunicação de forma clara, com o(s) estudante Surdo(a), por meio da Libras. Os(as) demais responderam que se comunicariam por meio de mímicas, expressão corporal e leitura orofacial. No entanto, segundo Skliar (1998, p. 27), “[...] usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas”, visto que eles(as) apresentam especificidades linguísticas e são sujeitos de direitos à uma educação que privilegie sua a língua materna, isto é, a Libras que, infelizmente, ainda é negligenciada por sociedades constituídas em sua maioria por não surdos(as).

No que se refere ao percentual de dificuldades para estabelecer uma comunicação com a pessoa Surda, 80% dos(as) professores(as) assinalaram que têm dificuldades para se comunicar com uma pessoa Surda, 10% assinalaram que talvez tenham dificuldades e os outros 10% assinalaram que não têm dificuldades. Com relação às soluções encontradas para estabelecer a comunicação, 50% responderam que procuraram ajuda de outras pessoas, 30% responderam que utilizaram mímica, 10% resolveram com paciência e os outros 10% responderam assinalaram a alternativa “outros”.

Neste contexto, foi possível verificar, por meio dos dados coletados, que as barreiras linguísticas impostas às pessoas Surdas no contexto social

são desafiadoras. Tal qual menciona Goldfeld (2002), a sociedade não entende a língua de sinais e a sua importância para as Comunidades Surdas. Mais uma vez, o(a) Surdo(a) é um(a) estrangeiro(a) no próprio país, pois faz uso de uma língua que não é a mesma utilizada pela maioria de seus(as) compatriotas, sendo que, na maioria dos casos, seu processo de comunicação e interação é inviabilizado e se tornam dependentes de outras pessoas.

Vivenciando o contexto escolar, apostamos nos recursos das TDIC como um caminho para auxiliar e aprimorar as condições de funcionalidade e aprendizagem, a fim de contribuir para elaboração de estratégias pedagógicas mais eficientes. Perguntamos, também, para os(as) professores(as) se eles(as) utilizavam a Tecnologia Assistiva no ambiente escolar como recursos mediadores e/ou facilitadores na educação do(a) estudante Surdo(a) valorizando as diferenças e equiparando as oportunidades.

Participante A - *“Sim, estratégias visuais”*.

Participante C - *“Imagens e ilustrações”*.

Participante D - *“Ao receber alguma criança com alguma especificidade se faz necessário algumas adaptações, mas, nem sempre temos o respaldo que precisamos, ficamos por conta própria”*.

Participante H - *“Ainda não tive oportunidade de trabalhar com pessoas Surdas. Mas, utilizaria recursos também tecnológicos para trabalhar a inclusão no meio digital”*.

Participante I - *“Jogos e mesa pedagógica”*.

Participante J - *“Procuro me adequar às necessidades do meu educando”*.

Um dado relevante nesta questão é que a maioria dos(as) participantes utiliza as práticas pedagógicas visuais, seja através de imagens ou ilustrações. Duas entrevistadas tiveram contato apenas com estudantes com deficiência auditiva, por isso, manifestaram desconhecimento sobre o assunto.

Neste contexto, revela-se que a Tecnologia Assistiva oferece instrumentos facilitadores da aprendizagem. No entanto, nenhum(a) dos(as) participantes citou os *softwares*/aplicativos tradutores de texto e voz na língua portuguesa para Libras, o que nos leva a sugerir que os usos dessas tecnologias ainda não estão presentes como ferramenta para consulta

ou para a superação de barreiras que impedem o acesso à comunicação e à aquisição de novos conhecimentos. Para tanto, abordamos, em três questões, os assuntos referentes às funcionalidades e às possibilidades de utilização dos aplicativos tradutores de texto e voz na língua portuguesa para Libras, disseminando e ampliando a inserção do uso dessa língua.

No que se refere às respostas dos(as) participantes sobre a autonomia digital, no que se refere a usabilidade dos dispositivos de *smartphones* e outras interfaces como: instalação de aplicativos, *e-mails*, rede de *internet* dentre outros, as competências demonstradas, face à tecnologia nos dispositivos móveis, evidenciaram que, aproximadamente, 90% dos(as) participantes têm certo grau de autonomia no que decorre a sua utilização.

Ao responderem à pergunta: *Você já utilizou os softwares/aplicativos tradutores de texto e voz na língua portuguesa para Libras (ProDeaff Handtalk), mesmo que apenas uma vez?* Verificamos que 60% não tiveram contato com este tipo de ferramenta, sendo que 20% afirmaram que talvez já tivessem feito o uso, e apenas 20% responderam que fizeram o uso deste instrumento.

Por fim, os(as) participantes responderam à seguinte questão: *O que você acha de ter este tipo de tecnologia inserido na sua prática docente?* Verificou-se que 90% dos(as) professores(as) foram favoráveis e encaram de forma positiva a implantação dos aplicativos na sua práxis, portanto, esses recursos podem ser considerados complementares, minimizando as barreiras comunicacionais que os(as) estudantes Surdos(as) enfrentam diariamente, visando o contexto mais inclusivo possível.

Portanto, sugerimos que os aplicativos contribuem para a comunicação e se destacam como elementos importantes que podem suprir possíveis lacunas advindas da falta de formação inicial, e prometem facilitar a vida das pessoas que, mesmo não sabendo Libras, querem se comunicar com os(as) Surdos(as).

Conclusões

A partir do problema do processo de escolarização e das condições ofertadas aos(as) estudantes Surdos(as) no ensino regular, este capítulo teve por objetivo apresentar a funcionalidade da utilização dos aplicativos:

Prodeaf e Handtalk na comunicação entre Surdo(a) e não surdo(a) no contexto escolar, de modo a orientar os(as) professores(as) sobre novas possibilidades utilizando as TDIC e o uso das novas tecnologias, numa perspectiva de educação bilíngue, com enfoque na interatividade, mais precisamente, a partir da análise das possibilidades de uso dos aplicativos no contexto escolar.

É sabido que o processo de inclusão de estudantes Surdos(as) no ensino regular apresenta muitas limitações e ainda se constitui como um desafio. Com a colaboração dos(as) professores(as) do ensino regular, atuantes em uma escola do município de São Paulo, foi possível verificar que todos reconhecem a importância da Libras como para o desenvolvimento do(a) estudante Surdo(a).

Nessa direção, podemos observar que poucos professores(as) são conhecedores(as) da Libras e ainda não se sentem devidamente preparados(as) para romper as barreiras comunicacionais. Diante disso, compreendemos que os aplicativos tradutores de texto e de voz na língua portuguesa para Libras (*ProDeaf/Handtalk*) podem ser gradualmente incorporados por professores(as), contribuindo para o desenvolvimento das práticas interacionais.

Nesse sentido, nenhum(a) dos(as) participantes citaram os *softwares*/ aplicativos tradutores de texto e voz na língua portuguesa para Libras, o que sugere que os usos dessas tecnologias ainda não estão presentes na prática educativa de professores e professoras com estudantes Surdos(as), isto é, não utilizam os aplicativos como ferramentas para consulta ou para a superação de barreiras que impedem o acesso à comunicação e à aquisição de novos conhecimentos visando a inclusão desses(as) estudantes.

Por um lado, reiteramos que, de acordo com a literatura, os aplicativos não atendem todos os requisitos e jamais irão substituir o intérprete, principalmente, no quesito da contextualização, uma vez que pode gerar interpretações equivocadas. Por outro lado, destacamos que ainda é necessária uma sensibilização dos(as) professores(as) para que conheçam, ainda que minimamente, um pouco sobre a língua materna de seu(sua) estudante Surdo(a).

As discussões atuais, em torno da temática sobre o uso dos aplicativos tradutores de Libras, ampliam as possibilidades de conhecimento e apresentam uma nova forma de práticas interativas que permitem a ampliação e o conhecimento da língua de sinais para a sociedade de maneira geral e, nesse sentido, os aplicativos tradutores de Libras podem ser a solução para pequenas mudanças, que ajudam a criar um mundo mais inclusivo sem fronteiras, um mundo concebido para todos(as).

Desse modo, esperamos que os usos desses aplicativos para o contexto escolar, como recursos facilitadores, que além de incentivar e possibilitar o diálogo, também provocam a troca de experiências e as relações interpessoais entre Surdos(as) e não surdos(as), sejam cada vez mais difundidos e aplicados ao contexto escolar.

Portanto, compreendemos que é de fundamental importância que professores e professoras adquiram novas competências pedagógicas, linguísticas e tecnológicas para que a acessibilidade digital seja promovida com vistas a atender adequadamente tanto às necessidades-meio, que chamaremos aqui de comunicacionais, quanto às necessidades-fim, que definiremos como educacionais. Contudo, essa discussão será abordada em outro momento.

Referências

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Assistiva - Tecnologia e Educação. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2013.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola* - alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOTELHO, P. *Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos*. GEPES, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://fio.edu.br/site2013/images/NAU/DA-%20educsurdos.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2014, p. 6.

BRASIL. *Portaria nº 555*, de 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 07 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação brasileira de ocupações* - Edição 2002. Disponível em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. *Lei nº 10.436*, de 24 de fevereiro de 2002. Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras e Dá Outras Providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm Acesso em: 11 maio 2021.

COLLING, J. P.; BOSCARIOLI, C. Avaliação de tecnologias de tradução português – Libras visando o uso no ensino de crianças surdas. *Cinted- Novas Tecnologias na Educação*, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 12, p.1-10, dez. 2014.

COMPAGNONI, M. *et. al. Além da interação: tradutores automáticos para língua de sinais e a constituição do sujeito surdo. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVA COMMUNICATION ISAAC*, Lisboa, Portugal. 2014.

CORRÊA, Y. *et al.* Tecnologia assistiva: a inserção de aplicativos de tradução na promoção de uma melhor comunicação entre surdos e ouvinte. *Novas Tecnologias na Educação*, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 12, p.1-10, jul. 2014.

FERNANDES, S. *Educação de Surdos*. Curitiba: InterSaber, 2012.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da Libras. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos, EdUFSCar, 2013.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

MOURA, D. R.; VIEIRA, C. R. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. *Revista Pandora Brasil*, São Paulo, v. 1, n. 28, p.1-80, 13 mar. 2011.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. v.8. p. 1-18, mar./abr. 2007. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/1d1b1f90-b0d2-48c2-af26-d75c481863a7/Inclus%C3%A3o%20Digital.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. *Informações sobre competências digitais e segurança na internet: orientações para pais, professores e estudantes*. Marília: Unesp, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148563>. Acesso em: 31 out. 2021.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. Políticas lingüísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. *Revista Espaço*. INES/ MEC. Rio de Janeiro, Jan. - Dez. 2006.

SANTAROSA, L. M. C. *et al. Caderno pedagógico 2: curso de formação de professores em tecnologias da informação e comunicação acessíveis*. 2. ed. Porto Alegre: EVANPRAF, 2014.

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. *In: ALBRES, N. de A.; SANTIAGO, V. de A. A. (org.). Libras em estudo: tradução/interpretação*. São Paulo: FENEIS, 2012.

SÃO PAULO. (Município). *Decreto nº 52.785*, de 10 de novembro de 2011. Cria as escolas municipais de educação bilíngue para surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2011/5278/52785/decreto-n-52785-2011-cria-as-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-emebs-na-rede-municipal-de-ensino-2011-11-10.html>. Acesso em: 31 out. 2021

SÃO PAULO. (Município). *Decreto nº 57379*, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, A Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, SP, 2016.

SILVA, A. B. P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_a547c3e830e10c4347814048d8ca449c. Acesso em: 11 maio 2021.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIEIRA, C. R. Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (org.). *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2014. p.187-210.

VIEIRA, M. C. *et al.* Análise de expressões não-manuais em avatares tradutores de Língua Portuguesa para Libras. *Nuevas Ideas En Informática Educativa Tise*, UFRGS- RS, n. 1, p.172-183, abr. 2014. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_167.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Senac, 2006.

[Voltar para o sumário](#)

PROPOSTA PARA ADAPTAÇÃO DE UMA NARRATIVA INFANTIL PARA UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO

Karen Regiane Soriano

Jáima Pinheiro de Oliveira

Introdução

O desenvolvimento infantil é um período cheio da presença de histórias e permeado pelo imaginário que elas trazem, tanto para crianças com desenvolvimento típico, quanto para as do chamado público-alvo da Educação Especial (DADALTO; GOLDFELD, 2009; MAGGIOLO; COLOMA; PAVEZ, 2009; SOUZA; SPERB, 2009).

Pesquisas voltadas para os contextos desse público demonstraram que adaptações simples, com o uso de recursos de baixa tecnologia podem auxiliar na ampliação do contato e na compreensão de histórias por todos os usuários (DELIBERATO, 2013; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2015; PRETO, 2009; SORIANO, 2017; SORIANO *et al.*, 2017).

Quando se trata de crianças em idade pré-escolar, o tipo textual que mais ganha destaque são as narrativas, principalmente, aquelas que estabelecem alguma relação com o cotidiano das crianças, com personagens em forma de animais, por exemplo (ANSOLIN, 2010; BONKI; OLIVEIRA, 2014; CAVALCANTE; MANDRÁ, 2010). Desta forma, considera-se que as narrativas têm grande impacto sobre o desenvolvimento infantil por estarem presentes na vida das crianças, antes mesmo de seu nascimento (BITAR, 2015; BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; KOCH; ELIAS, 2010).

Essas narrativas têm, entretanto, uma estrutura a ser considerada, conforme os estudos de Morrow (1986), Lins e Silva e Spinillo (2000), Spinillo (2001), Ferreira e Spinillo (2003), Colomer (2003), dentre outros. Com base nesses autores, foi desenvolvido um programa de intervenção metatextual, chamado PRONARRAR (OLIVEIRA; BRAGA, 2012; OLIVEIRA, 2019), que tem como objetivo central melhorar a estrutura

de produção desse gênero textual, seja de forma oral, escrita ou simbólica, levando-se em consideração vários aspectos do desenvolvimento da criança, entre eles sua idade e formas de comunicação, por exemplo.

Este programa passou por vários usos e adaptações com crianças de diferentes características e algumas pertencentes ao chamado público-alvo da Educação Especial (FREITAS; BLANCO; OLIVEIRA, 2019; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2016; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA, 2021; SORIANO, 2017).

Um dos exemplos foi o do estudo desenvolvido durante o mestrado da primeira autora deste capítulo, durante o qual foram realizadas adaptações voltadas para a elaboração de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar (SORIANO, 2017).

Neste sentido, o presente capítulo teve como objetivo descrever como as adaptações (ampliação e adaptação com características viso-táteis) de uma das histórias infantis utilizadas em referida dissertação de mestrado foram realizadas.

Método

Os dados apresentados aqui neste capítulo fizeram parte de um projeto vinculado e apoiado financeiramente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cuja aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa encontra-se registrada pelo CAAE 49583715.4.0000.5406.

Esse estudo se caracterizou como uma pesquisa de cunho descritivo, pois de acordo com Gil (2008), teve como foco descrever as etapas e ações desenvolvidas pela pesquisadora durante todo o processo de elaboração e reelaboração das adaptações.

Outro aspecto relevante é que se optou pela descrição das adaptações realizadas com apenas uma das histórias utilizadas por Soriano (2017), sendo escolhida “A lição de Totó”.

Esta escolha seguiu os parâmetros de nível de dificuldade das narrativas do PRONARRAR, conforme classificado por Oliveira (2019),

após sugestões de Oliveira *et al.* (2016) e se deu, também, por tratar-se de um relato de experiência que pode ser tomado como base para replicação de outras histórias por professores da Educação Básica de modo geral.

Neste sentido, ressalta-se o indicado por Oliveira (2019), sobre o não engessamento do uso do material para apenas um público, uma vez que este pode (e deve) ser utilizado pelo maior número possível de crianças.

É importante ressaltar que a primeira adaptação realizada foi a ampliação das histórias que, de acordo com a definição de Araújo e Manzini (2001) e de Rodrigues (2006), configura-se primeiramente visual e, em seguida, a segunda adaptação possui características viso-táteis, uma vez que possibilita a exploração visual dos elementos constituintes da história e os elementos táteis, como texturas e formas dos personagens, cenário, dentre outros.

Para a versão ampliada da história “A lição de Totó”, foram utilizadas as imagens (ou cenas) do próprio programa desenvolvido por Oliveira e Braga (2012) após passarem por etapas de redesenho e serem publicadas por Oliveira (2019).

Tal ampliação foi efetuada por meio de impressão gráfica em formato de página inteira em papel *couché* de alta gramatura e cobertura fosca. Ressalta-se que essas escolhas tiveram como base o público-alvo da pesquisa e relatos de outros autores (BRUNO, 2009; NUERNBERG, 2010; PRETO, 2009), principalmente, no que diz respeito à utilização de materiais específicos para a adaptação de imagens tanto bi quanto tridimensionais para o público-alvo em questão.

Para a versão com características viso-táteis, foram utilizados diversos materiais, tais como: cola tridimensional comum e metálica; EVA de textura comum, texturizado e atoalhado; papel camurça; papel filipaper; palitos de sorvete com ponta quadrada; papel de seda; tinta guache; dentre outros materiais de texturas e cores diversificadas, além de diferentes canetas para contorno das formas.

Os dados dessa etapa da pesquisa foram registrados por meio de notas de campo (VIANNA, 2003) devido à quantidade de testes de materiais que poderiam ser utilizados. Várias das cenas precisaram ser refeitas, após ser constatado pela própria pesquisadora que não estavam

visualmente funcionais e atrativas para o participante em questão ou mesmo para a confecção e usabilidade do material.

Além disso, durante todo o processo buscou-se a fidelidade aos desenhos ampliados, de forma que as adaptações apresentassem características viso-táteis, mas respeitando a disposição de cada cena e dos personagens em relação à cada uma delas. Por isso, o tamanho adotado para as cenas construídas com estes materiais também foi de 25,5 cm x 19,5 cm.

A análise dos testes de materiais foi realizada por meio de temas (BARDIN, 2011), priorizando aspectos relativos aos momentos em que houve necessidade de modificação dos materiais utilizados, em razão das alterações visuais e sensoriais que estes acarretavam.

Buscou-se manter as mesmas cores da história original e o mesmo tamanho das partes integrantes de cada cena, pois alterações nesses aspectos poderiam influenciar na avaliação das narrativas nas situações com histórias ampliadas e com histórias confeccionadas com características viso-táteis.

Ventorini (2009) discutiu a experiência como fator determinante para a representação espacial das pessoas cegas ou com baixa visão, desta forma, a disposição dos elementos constituintes das histórias e a localização espacial destes, nas versões com características viso-táteis, também poderiam influenciar no desenvolvimento das narrativas orais.

Resultados

Para uma melhor compreensão das adaptações realizadas, esta seção será dividida em duas etapas: uma relativa à ampliação da história original após seu redesenho (OLIVEIRA; BRAGA, 2012; OLIVEIRA, 2019) e outra com características viso-táteis provocadas por materiais específicos utilizados para tal finalidade.

Para a ampliação da história “A lição de Totó” foram utilizadas as imagens (ou cenas) do próprio programa desenvolvido por Oliveira e Braga (2012) e adotados os seguintes procedimentos:

- a) obtenção das histórias originais;
- b) verificação de versões redesenhadas das histórias, pois estudos

indicaram que algumas delas precisavam de modificações quanto à versão original;

c) impressão das imagens em formato de página inteira em gráfica especializada e com a utilização de um tipo especial de papel, conhecido como papel couché, de alta gramatura e com cobertura fosca;

d) recorte das figuras em formato 25,5x19,5cm, pois com a impressão em página inteira algumas partes do papel ficaram sem impressão.

Estes procedimentos de impressão foram adotados a fim de evitar interferência na visão da criança, pois o brilho e mesmo a gramatura do papel poderiam ter influência neste sentido (BRUNO, 2009).

A construção das adaptações com características viso-táteis passou por diversos testes, principalmente pelo fato de que deveriam ser as mais próximas possíveis das imagens ampliadas.

Os materiais testados também variaram, sendo desde os mais simples, tais como papel camurça até os mais complexos como feltro e algodão, no caso dos testes para confecção dos personagens animais das histórias, por exemplo. No entanto, o que se apresentou mais eficiente neste caso foi o papel camurça, o mais simples e que requeria menos detalhes.

A história “A lição de Totó” demorou cerca de quatro dias para ser construída, principalmente porque a cada novo teste era preciso reavaliar a história e ver quais elementos precisavam de modificações.

As principais adaptações foram com relação aos personagens e cenário da história, sendo que o cachorro personagem da história foi confeccionado em papel camurça e o “Gabriel” em EVA. Essa diferenciação se mostrou importante para que o papel camurça pudesse ser associado à textura dos animais das histórias, diferenciando-se dos personagens humanos.

Outro aspecto relevante é o de que o fundo das histórias, embora também tenham sido construídos com EVA, foram sobrepostos pelas demais partes, formando uma espécie de imagem tridimensional dos personagens, por exemplo.

Os materiais utilizados nesta adaptação foram: cola tridimensional comum e metálica; EVA de textura comum, texturizado e atalhado; papel camurça; papel filpaper; palitos de sorvete com ponta quadrada; papel de seda; tinta guache; dentre outros materiais de texturas e cores diversificadas, além de diferentes canetas para contorno das formas, conforme a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Foto da adaptação com características viso-táteis da história “A lição de Totó”



Cenário



Tema



Enredo



Resolução

Fonte: Soriano (2017)

Discussões

De forma geral, é possível destacar que adaptações, com características viso-táteis como a relatada neste estudo, remetem aos estudos de Nuernberg (2010), principalmente no que diz respeito às imagens bi e tridimensionais e que podem significar uma alteração importante para pessoas com acuidade visual reduzida.

Neste sentido, os alertas de Nuernberg (2010) são bastante relevantes, para que a utilização de relevos não seja apenas de contorno dos desenhos, mas também de destaque de outras partes importantes da história. Alerta-se, também, para o fato de outros públicos, a exemplo de crianças cegas, necessitarem de descrições junto dessas imagens. Sobre este aspecto, é importante ressaltar que nem todas as partes da história foram exaustivamente contornadas ou destacadas em virtude de o participante possuir baixa visão.

No caso dos animais das histórias, por exemplo, é possível notar que algumas mudanças das cores de algum acessório, ou mesmo no pelo do personagem, foram confeccionados com o mesmo material (papel camurça), embora tenham sofrido sobreposição, característica notável por meio do tato.

Cardeal (2009) desenvolveu sua dissertação na área de artes visuais com base na análise do reconhecimento tátil das ilustrações em relevo de quatro livros infantis impressos em tinta, braille, ilustrações gráficas e relevo destas ilustrações. Durante o desenvolvimento do estudo, realizado com 13 participantes entre oito e 16 anos que frequentavam o ensino comum, a autora destacou que os participantes apontaram confusão na definição do contorno das imagens, o que pode indicar uma dificuldade para o manuseio e compreensão das histórias pela criança. Outro resultado encontrado foi o de que as formas de mais fácil reconhecimento foram as simples: as figuras geométricas planas e os esquemas (CARDEAL, 2009).

Estudos como o de Cardeal (2009) demonstraram que a utilização somente de relevo nos contornos dos desenhos pode interferir na definição de formas e na compreensão das histórias. Sob esta ótica, seria importante utilizar outros tipos de destaque para as ilustrações, como a adaptação em curta ou larga escala que se trata da adaptação manual ou com a utilização de tintas e impressões especiais, como as utilizadas por Preto (2009).

Valente (2014) discutiu modelos de livros multissensoriais para crianças cegas ou com baixa visão, destacando técnicas de impressão em relevo disponíveis no mercado atual. Destacou ainda três segmentos principais que abrangem o mercado de livros e recursos pedagógicos relacionados ao público infantil: o campo artístico e cultural; o campo pedagógico e escolar e o campo da literatura infantil.

Soriano e Oliveira (2014) destacaram que mesmo adaptações feitas de forma muito simples em desenhos e ilustrações gráficas, como o uso de um barbante ou de cola para destacar um tipo de figura, podem ser benéficas para crianças cegas ou com baixa visão. No caso de crianças com baixa visão, o contorno com marcadores de CD pode ter uma função parecida, porém com a utilização do resíduo visual. As autoras apontam, ainda, que este tipo de adaptação pode colaborar para a compreensão da história e a criação de narrativas orais dessas crianças.

Pagano e Martins (2014) desenvolveram um mapa do Brasil tátil, levando em consideração as especificidades de alunos cegos e com baixa visão apontada como as mais difíceis por uma professora cega congênita: as disciplinas de biologia e geografia. No material produzido pelos pesquisadores com a utilização de uma impressora 3D, as regiões do mapa são móveis e cada uma delas possui uma textura e uma cor estabelecidas previamente e validadas por um consultor cego.

Materiais, como o desenvolvido por Pagano e Martins (2014), indicaram que a utilização de novas tecnologias pode ser benéfica para diversos públicos e que os tipos de adaptação podem variar de acordo com a faixa etária da criança, com o conhecimento dos objetos e outros fatores intrínsecos ao desenvolvimento infantil e especialmente aos perfis dessas crianças.

Oliveira e Miura (2015) indicaram alguns cuidados para a adaptação de material para crianças cegas ou com baixa visão, tais como: tamanho, significação tátil, aceitação, estimulação visual, fidelidade, facilidade de manuseio, resistência e segurança. Estes cuidados são de grande importância, uma vez que o tamanho, por exemplo, deve proporcionar condições de distinção das adaptações realizadas na figura. A aceitação, por outro lado, é algo bastante subjetivo e que precisa igualmente ser levado em consideração, com critérios de avaliação e validação por parte do usuário. Estes apontamentos são encontrados também em outras pesquisas, como a de Cerqueira e Ferreira (2000), Manzini (2005) e Oliveira, Biz e Freire (2006).

Conclusões

Em relação à possibilidade de generalização de dados, reforçamos que essa pesquisa está voltada para um público específico (contexto da Inclusão Escolar). No entanto, podemos considerar que o material adaptado, tanto o ampliado como aquele com características viso-táteis, pode ser utilizado com outros públicos, inclusive com desenvolvimento típico, pois este material não consiste em uma especificidade do sujeito com baixa visão, mas em um material voltado à faixa etária pré-escolar.

Desta forma, a experiência relatada aqui possibilita novas ideias para o desenvolvimento de recursos pedagógicos e de novas formas de se trabalhar com histórias na Educação Infantil, principalmente (mas não somente) em contextos que tenham a presença de crianças do chamado público-alvo da Educação Especial.

Referências

- ANSOLIN, M. *O uso da “contação de histórias” como apoio para crianças com atraso de linguagem escrita*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2010.
- ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J. Recursos de ensino na escolarização do aluno com deficiência física. In: MANZINI, E. J. (org.). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP, 2001. p. 1-11.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 6.ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITAR, M. L. *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2015.
- BONKI, E.; OLIVEIRA, J. P. Desempenho de escolares rurais em narrativas escritas e possíveis relações com variáveis de perfil. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 144-155, 2014.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.16, n. 3, p. 525-535, 2003.
- BRUNO, M. M. G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009.
- CARDEAL, M. *Ver com as mãos: a ilustração tátil em livros para crianças cegas*. 2009. *Dissertação* (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Centro de Artes – CEART, Florianópolis, 2009.
- CAVALCANTE, P. A.; MANDRÁ, P. P. Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 391-396, 2010.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-20, 2000.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

DADALTO, E. V.; GOLDFELD, M. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, n.1, p. 42-49, 2009.

DELIBERATO, D. Sistemas Gráficos na comunicação alternativa: aquisição da competência comunicativa. *In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (org.) Comunicar para incluir*. 1ed. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 425-437.

FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. *In: MALUF, M.R. (org.). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 119-148.

FREITAS, F. P. M.; BLANCO, M. B.; OLIVEIRA, J. P. Emprego de um programa de intervenção metatextual com o uso de recursos da Comunicação Suplementar e Alternativa. *In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS*, 5., 2019, Marília. Anais... Marília: UNESP, 2019. p. 247-254.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. Editora Atlas, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LINS-SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

MAGGIOLO, L. M.; COLOMA, T. C.; PAVEZ, G. M. M. Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 379-388, 2009.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. p. 82-86.

MATA, S. P.; SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, J. P. Efeitos do PRONARRAR como apoio na produção de narrativas escritas de alunos surdos: estudo preliminar. *In: ENCONTRO DO CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS – CESLIBRAS E ENCONTRO - SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – SAPE*, 1.; 5., 2015, São Paulo. *Anais do I CESLIBRAS e V SAPE*. São Paulo, 2015. p. 1-6.

MORROW, L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, Chicago (EUA), v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986.

NUERNBERG, A. H. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, 2010.

OLIVEIRA, E. K. S. S. *Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2021.

OLIVEIRA, E. K. S. S.; OLIVEIRA, J. P. Construção de histórias no contexto de uso de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa e estratégias metatextuais com autistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA – ISAAC Brasil, 7., 2017, Natal. *Anais...* Marília: ABPEE, 2017. p. 245-254.

OLIVEIRA, E. K. S. S.; OLIVEIRA, J. P. Histórias escritas produzidas por uma criança autista com o uso de estratégias metatextuais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Galoá, 2018. p. 1-18.

OLIVEIRA, F. I. W.; BIZ, V. A.; FREIRE, M. *Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados*. [s.l.: s.n.], 2006.

OLIVEIRA, F. I. W.; MIURA, R. K. K. Elaboração e adaptação de recursos e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e com deficiência visual. In: OLIVEIRA, J. P. *et al.* (org.). *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p. 139-156.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. *PRONARRAR: Programa de Intervenção Metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização*. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, J. P. *Novo PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis*. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, J. P. *et al.* Apoio metatextual na produção de narrativas orais e escritas de escolares com deficiência intelectual. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7., 2016, São Carlos. Anais... São Carlos: Galoá, 2016. p. 1-12.

PAGANO, S. M.; MARTINS, R. F. F. Imagem tátil tridimensional para o acesso de crianças cegas congênitas ao potencial comunicativo de imagens gráficas. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 57, p. 127-137, 2014.

PRETO, V. O. *Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2009.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. *In: RODRIGUES, D. Atividade motora adaptada: alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 39-47.

SORIANO, K. R. *Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2017.

SORIANO, K. R. *et al.* A presença de histórias em estudos sobre o desenvolvimento infantil nos contextos da Educação Especial e Inclusiva. *In: OLIVEIRA, J. P. et al. Desenvolvimento infantil, escola e inclusão: ações pedagógicas e intersetoriais*. Curitiba: CRV, 2017. p. 119-139.

SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, F. I. W. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na Educação Infantil de crianças com deficiência visual. *Polyphonia*, Goiânia, v. 25, n. 1, p.295-310, 2014.

SOUZA, A. P. R.; SPERB, C. B. Desempenho narrativo em sujeitos com distúrbio/atraso fonológico. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, n. 3, p.389-95, 2009.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. *In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (org.). Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001. p. 73-116.

VALENTE, D. Novos livros multissensoriais para crianças deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 57, p. 5-20, 2014.

VENTORINI, S. H. *A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual*. São Paulo: UNESP, 2009.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

[Voltar para o sumário](#)

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM RECEPTIVA DE UM ALUNO COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES¹⁹

Simara Pereira da Mata

Jáima Pinheiro de Oliveira

Introdução

A surdocegueira, definida como o comprometimento, em diferentes graus, da audição e visão (McLETHIE; RIGGIO, 2002), é, de modo geral, condição única de características heterogêneas (LAGATI, 1995; McINNES, 1999) na qual a capacidade de aprendizagem do indivíduo está diretamente relacionada às oportunidades de intermediação com o ambiente em que está inserido.

Não são os índices quantitativos de perda que definem a condição do sujeito em relação à surdocegueira, mas, sim, as características individuais qualitativas, como a realidade funcional da comunicação e outras variáveis (McINNES, 1999; MAIA; ARAÓZ, 2001; REYES, 2004; CADERNASCIMENTO; COSTA, 2010).

Para Reyes (2004, p. 89, tradução nossa) é fundamental a avaliação de como a combinação do comprometimento concomitante da visão e da audição interferem nos diferentes aspectos na vida do indivíduo, mais precisamente, em “[...] sua mobilidade, sua capacidade de aprendizagem, de relação e comunicação com os outros, seu nível de autonomia pessoal, sua capacidade de trabalhar, etc.”²⁰.

Em geral, concorda-se que a associação de limitações nestes órgãos de recepção de informações à distância, independentemente dos graus de privação, gera obstáculos relacionados à comunicação e

19 Este capítulo apresenta trechos da dissertação de mestrado da primeira autora não publicados de outra forma.

20 [...] *su movilidad, su capacidad de aprendizaje, de relación y comunicación con los demás, su nivel de autonomía personal, su capacidad de trabajar, etc.*

interação social e ainda, comprometimentos de caráter emocional, físico e educacional (McINNES, 1999; ARAÓZ, 2002; REYES, 2004; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

A associação das privações sensoriais em limiares mais altos, embora relativamente rara, como a surdocegueira total, acarreta maiores implicações. Contudo, estas implicações articulam-se a outros fatores como: o período em que foi descoberta a deficiência, a causa e, principalmente, quando o indivíduo começou a receber os atendimentos específicos na área da educação (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

Logo, a forma de desenvolvimento de cada indivíduo com surdocegueira é demasiadamente peculiar e exige dos profissionais, sobretudo no ambiente escolar, conhecimentos específicos e domínio do uso de recursos e estratégias adequadas (AMARAL, 2002).

A comunicação, ponto de destaque no desenvolvimento da pessoa com surdocegueira, requer conhecimentos sólidos e específicos por parte dos profissionais que atuam com este público, pois é preciso que o profissional saiba captar e compreender as tentativas de comunicação que dependendo do nível de funcionamento do sujeito acontecerá de modo concreto com objetos, figuras e desenhos, e/ou por meios não-simbólicos como toque, movimento, contato, choro (AMARAL, 2002).

Nesse sentido, o conhecimento acerca do perfil comunicativo do aluno é primordial para a escolha das intervenções em um programa de educação e, logo, saber avaliar e traçar esse perfil é um desafio para os profissionais que atuam com este público, especialmente no contexto escolar inclusivo.

Para Reyes (2004), pessoas com surdocegueira congênita, especialmente quando não há resíduos auditivos e/ou visuais, por não aprenderem incidentalmente, apresentam inúmeras limitações para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, e, em muitos casos, não as desenvolvem ou se desenvolvem, é de forma bastante elementar. A ausência dos sentidos receptores à distância prejudica a interação com outras pessoas e com o meio, fazendo com que o indivíduo viva em situação de isolamento em um mundo aparentemente inconsciente.

Nesta perspectiva, conforme Cader-Nascimento e Costa (2010), o trabalho inicial deve ter enfoque na comunicação, pois, apenas por meio da comunicação e da interação é que será possível romper as barreiras do isolamento.

De acordo com Viñas (2004), a comunicação é o efeito pretendido pela interação social. Para que esta interação seja comunicativa é preciso uma situação de interesse entre os interlocutores de modo que sejam atribuídos significados e sentidos às ações e estas sejam compreendidas. Logo, a comunicação pressupõe a interação e a interpretação das ações do outro para que os significados sejam compartilhados.

A comunicação é receptiva e expressiva, que, respectivamente, se refere ao processo de receber e compreender mensagens; e enviar uma mensagem a outra pessoa. Ela ocorre por meio da linguagem corporal, gestos, processos convencionados social e, culturalmente, como a fala, escrita, sinais e símbolos (McINNES; TREFFY, 1997).

Para as crianças sem limitações sensoriais, o processo de aquisição de linguagem ocorre de forma natural por meio da comunicação e da interação que é estabelecida pelos estímulos recebidos, especialmente dos sentidos receptores à distância, visão e audição. É importante destacar, que, nestes casos, trata-se de um processo natural e espontâneo, ou seja: não são necessárias ações sistematizadas de ensino para que a criança sem limitações sensoriais se comunique.

Por outro lado, as crianças com surdocegueira, por não aprenderem incidentalmente, precisam ser ensinadas, o que para os outros acontece ouvindo e observando o que há a sua volta (McLETTCHIE; RIGGIO, 2002). Além disso, necessitam de muita motivação para entrar em contato com o mundo exterior, já que a surdocegueira afeta significativamente a comunicação e a habilidade em interagir com o meio (AMARAL, 2002). Para elas, a interação e a comunicação devem ocorrer pelos sentidos proximais e pelos resíduos visuais e/ou auditivos se tiverem (VIÑAS, 2004).

Assim, o processo de aprendizagem da comunicação, para as crianças com surdocegueira, exige apoio especializado e condições educacionais planejadas e de qualidade (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

Isso pode requerer, igualmente, uma concepção teórico-metodológica que proporcione esse ensino sistematizado.

Estabelecendo um paralelo com o desenvolvimento típico da linguagem, podemos pensar que, do mesmo modo que para as crianças que veem e escutam, em princípio, os estímulos visuais e auditivos não são reconhecidos como formas de transmissão de uma mensagem, mas com o tempo passam a compreendê-los e utilizá-los com tal finalidade, para as crianças com surdocegueira deve-se utilizar, potencialmente, os sentidos remanescentes para que consigam estabelecer laços emocionais com o meio e desenvolver a comunicação e a linguagem (REYES, 2004).

Para Maia e Araóz (2001), com a privação dos sentidos que permitem o reconhecimento do mundo a distância, se faz necessária a disponibilização de formas alternativas de comunicação, através dos sentidos remanescentes. O tato, um sentido que requer proximidade física, é a principal via de acesso à informação por pessoas com surdocegueira, embora a recepção da informação seja mais lenta e mais difícil de ser organizada (BOVE; RIGGIO, 1995). Além do sistema tegumentar, deve-se explorar, visando à potencialização da comunicação e o desenvolvimento da linguagem, os sistemas olfativo, gustativo, vestibular e o proprioceptivo (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003; COSTA, 2014; MAIA; ARAOZ, 2001; REYES, 2004; VIÑAS, 2004).

No caso de crianças com surdocegueira total, as privações em relação à interação social e, conseqüentemente, a comunicação com os outros se intensificam (COSTA, 2014). Em muitos casos, a conversão da comunicação, de linguagem pré-intelectual para linguagem com a utilização de sistema de signos, seja por meio da fala oral ou da língua de sinais, não ocorre (AMARAL, 2002).

[...] a comunicação usada será no nível concreto com o uso de objetos, figuras e desenhos e como forma de transmitir mensagens e um bom entendimento dos meios não-simbólicos de comunicação tais como toque, movimento, contato olho a olho, ou choro. (AMARAL, 2002, p. 124).

As formas de comunicação são diferenciadas e individualizadas conforme as características de cada pessoa com surdocegueira, mas para que haja sucesso é essencial a presença de parceiros, familiares e/ou

profissionais, que sejam sensíveis e receptíveis aos indícios que a criança dá. Nestes casos, o processo de comunicação se inicia com formas mais elementares como toque, expressões e movimentos corporais. À medida que a criança compreende e responde, introduzem-se formas mais abstratas e simbólicas (COSTA, 2014).

Em relação à educação, sabe-se que a comunicação é fundamental para a aprendizagem, e, no caso de alunos com surdocegueira, um desafio permanente (McLEITCHIE; RIGGIO, 2002). Logo, a prioridade no processo educacional de pessoas com surdocegueira deve ser a potencialização das habilidades comunicativas (REYES, 2004).

Assim, este capítulo tem como objetivo indicar, na perspectiva de professores que atuaram com um sujeito com surdocegueira total congênita, formas de comunicação receptiva apresentadas pelo aluno no contexto de uma escola de ensino regular.

Método

Este estudo, de abordagem de natureza qualitativa, do tipo descritivo, foi realizado com quatro professores que atuaram com um sujeito com surdocegueira total congênita em uma escola regular de Ensino Fundamental I localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Apresentaremos, no Quadro 1, a caracterização desses professores participantes do estudo.

Quadro 1 - Dados de perfil dos participantes

Identificação	Caracterização
P1	<p>Formação: Magistério; Pedagogia; especialização em Educação Especial/Inclusiva; e especialização em Tradução/ Interpretação de Libras.</p> <p>Área de Atuação: professora de Atendimento Educacional Especializado e Intérprete Educacional de Libras</p> <p>Tempo de atuação na área: 15 anos na educação em geral e 6 anos na Educação Especial.</p> <p>Atuação com o aluno com surdocegueira: intérprete educacional de Libras na sala que o aluno com surdocegueira estava matriculado e professora do AEE de aluno no terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.</p>
P2	<p>Formação: Educação Física; Pedagogia; especialização em Psicopedagogia.</p> <p>Área de atuação: professora de Educação Física</p> <p>Tempo de atuação na área: 25 anos.</p> <p>Atuação com o aluno com surdocegueira: professora de Educação Física do aluno com surdocegueira do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.</p>
P3	<p>Formação: Magistério; Pedagogia; especialização em Gestão Escolar.</p> <p>Área de atuação: professora de Educação Básica.</p> <p>Tempo de atuação na área: 13 anos.</p> <p>Atuação com o aluno com surdocegueira: professora de classe comum do aluno com surdocegueira durante o quarto e o quinto ano do Ensino Fundamental.</p>
P4	<p>Formação: Letras; Pedagogia; Artes Visuais; especialização em Alfabetização.</p> <p>Área de atuação: professor de artes e português.</p> <p>Tempo de atuação na área: 8 anos.</p> <p>Atuação com o aluno com surdocegueira: professor de arte do aluno com surdocegueira durante o terceiro e o quinto ano do Ensino Fundamental.</p>

Fonte: elaboração própria

O procedimento de coleta de dados adotado neste estudo foi de entrevista semiestruturada, com um roteiro com perguntas abertas. Durante a realização da entrevista, houve alterações na ordem das perguntas e inclusão de questões complementares, visando o melhor entendimento do fenômeno estudado (MANZINI, 2012).

Após a transcrição, na íntegra, os dados passaram por adequações e ajustes ortográficos (MANZINI, 2012; 2014). Em seguida, foram tratados a partir de seu conteúdo, com base em Bardin (2011). Adotou-se como critério para seleção dos dados a temática “comunicação” e, posteriormente, foram estabelecidos subtemas.

Assim, para o processo de obtenção de temas, foram considerados, inicialmente, os relatos que indicavam as perspectivas dos profissionais, isoladas (um único participante) ou recorrentes (mais de um participante), sobre aspectos do desenvolvimento da comunicação, no sujeito com surdocegueira congênita. Os relatos foram classificados em subtemas, em função dos aspectos emergidos nesse primeiro momento. Em seguida, esses subtemas foram agrupados e convertidos em cinco categorias²¹, quais foram: 1) Primeiras tentativas de comunicação; 2) Desenvolvimento de conceitos; 3) Comunicação multimodal; 4) Linguagem receptiva; e, 5) Linguagem expressiva. Todas essas categorias encontram-se detalhadas em Mata (2017), tanto em relação às suas definições, quanto aos seus resultados. Para a análise desse artigo foi priorizada a categoria de Comunicação Receptiva.

Resultados e discussões

A recepção da informação pela criança com surdocegueira demanda mais tempo, se comparada à de uma criança ouvinte ou surda usuária de um sistema linguístico oral/auditivo ou gesto/visual. O interlocutor deve aguardar que a criança processe e responda, “[...] mediante a negociação dos significados presentes no contexto interativo.” (CADER-NASCIMENTO, 2006, p. 24).

21 Essas categorias e as suas respectivas classificações passaram por apreciação de dois juízes externos com formação na área de Educação Especial, em nível de Doutorado.

Desse modo, foram englobados nesta categoria, e apresentados no Quadro 2, os relatos dos profissionais que demonstraram uma perspectiva de compreensão do sujeito, diante do que o profissional estabeleceu para comunicação com ele.

Quadro 2 - Relatos que exemplificam a categoria “Linguagem Receptiva”

Participante	Exemplos de relatos	Ideias Subjacentes
P1	<p><i>Eu acho que, na questão da alimentação, ele já chegou a responder. A gente mostrou duas, uma fruta real e uma fruta não real, e eu percebi que ele me mostrou a verdadeira e soube pegá-la [...] em atividades em sala de aula, ele já chegou a demonstrar que tinha compreendido que era para manipular os objetos.</i></p> <p><i>Na porta da sala de aula tem uma placa de referência, assim que ele toca a placa, é realizado o sinal de estudar e isto ele tem feito sozinho, não é necessário mais a monitora fazer junto. E ele já abre a maçaneta e entra.</i></p>	<p>Resposta do sujeito diante de objetos de referência.</p> <p>Resposta do sujeito diante de uma pista tátil.</p>
P2	<p><i>Quando eu dou a bola assim para ele, ele não joga ainda para mim, mas ele segura; ele não segurava, ele empurrava, agora não, agora ele já segura, sabe?... e eu vejo que ele assim, ele mordida a bola, agora ele já não, agora ele já segura e fica, ele não fazia isso no começo.</i></p> <p><i>Quando eu dou esses toques, no braço, na perna: vamos sentar agora que a gente vai fazer uma atividade, todos os alunos sentados, eu toco na perna, ele senta. Então ele entendeu, às vezes eu falo para caminhar, se eu toco no ombro dele ele sabe que a gente vai andar, então esses são os pontos que eu pego com ele.</i></p>	<p>Resposta do sujeito diante de uma instrução com objeto.</p> <p>Resposta do sujeito diante de uma insinuação tátil padronizada.</p>

<p>P3</p>	<p>Eu acho que ele me entende, mesmo quando ele fica um pouco alterado, às vezes ele joga a pré-bengala, eu abaixo com ele, faço com que ele pegue e ele aceita [...]</p> <p>O toque na perna que é para ele sentar, ele percebe. Também entende quando é para ir para o refeitório comer.</p> <p>Algum sinal que ele já faz, da referência da sala, faz o toque da plaquinha dele, inicia o sinal.</p> <p>Quando ele pega no cano de PVC no calendário, eu já percebo que ele sabe que ele vai ter o apoio da pré-bengala.</p> <p><i>Do toque na perna para sentar ele já sabe e no refeitório ele já chega e já reconhece o ambiente.</i></p>	<p>Resposta do sujeito diante de uma instrução por meio de movimento coativo.</p> <p>Resposta do sujeito diante de uma insinuação tátil padronizada.</p> <p>Resposta do sujeito diante de um objeto de referência não simbólico.</p>
<p>P4</p>	<p><i>Um dia que ele estava em pé andando pela classe, aí eu peguei nas mãos dele, para levá-lo até o lugar para a gente começar a atividade, foi com areia naquele dia, e aí eu dei um toque nas pernas e ele acabou sentando.</i></p>	<p>Resposta do sujeito diante de uma insinuação tátil padronizada.</p>

Fonte: elaboração própria

Percebemos que os participantes sublinharam muitas perspectivas de compreensão do comportamento do sujeito como forma de recepção da informação. É importante frisar que essa compreensão está fundamentada na interpretação do interlocutor/emissor (NUNES, 2003). Além disso, é preciso enfatizar que, sem o contexto dessa situação comunicativa, não seria possível inferir sobre essa compreensão. Isso se aproxima muito da perspectiva pragmática da linguagem, que tem como pressuposto fundamental analisar o funcionamento da linguagem nos seus mais distintos contextos comunicativos, sem desconsiderar o conjunto de

regras que explicam o uso intencional dessa linguagem (ABBEDUTO; BENSON, 1996; CRAIG, 1998; DIMCOVIC; TOBIN, 1995).

Essa perspectiva pragmática se apropriou do conceito de “atos de fala” da Filosofia da Linguagem, conceito proposto por Austin (1998) e desenvolvido por Searle (1987). Segundo Austin (1998, p. 138), a concepção de atos de fala indica a ideia de que “[...] dizer algo é fazer algo, e que ao dizer algo fazemos algo e inclui que porque dizemos algo fazemos algo.” A evolução desse conceito resultou em inúmeros trabalhos de análise pragmática da linguagem, especialmente no contexto fonoaudiológico para investigações da comunicação de criança sem oralidade (FERNANDES, 1996; LOPES-HERRERA; HAGE, 2008).

P1 revelou percepção da compreensão do aluno, diante de uma informação, quando este conseguiu identificar um objeto real, distinguindo-o de uma réplica, assim como quando ele explorou objetos, conforme objetivos da atividade.

Um aspecto visível nos relatos dos participantes refere-se à imitação, quando P1, por exemplo, descreve que o aluno toca a placa de referência da sala sem a necessidade de movimento coativo da profissional de apoio.

Para Vervloed *et al.* (2006), a imitação, a qual é considerada um dos aspectos básicos da aprendizagem, muitas vezes, não se desenvolve em crianças com surdocegueira pré-linguística, por não conseguirem perceber o modelo do adulto. Logo, isso requer a adoção de estratégias diferenciadas, como o uso do corpo e dos movimentos.

Sobre a imitação, Serpa (2002, p. 2) assinala:

O interesse das crianças deve estar baseado na interação física através do estabelecimento de rotinas de jogo, onde seja possível a imitação de comportamentos com ou sem intenção.

Deve-se permitir à criança escolher tantas vezes como lhe seja possível, a imitação de ações específicas dentro de um contexto determinado; esta conduta pode ser considerada como um sinal.

Notamos, igualmente, que P1 e P2 indicaram perspectivas de linguagem receptiva, com relatos que envolvem a compreensão do aluno em identificar uma ação (virar a maçaneta), que precede uma inicial (tocar uma placa de referência) e relacionar essa pista tátil a um sinal.

A associação do objeto ao sinal, como verificado nos relatos dos professores, na qual o aluno toca na pista de identificação (placa na porta da sala) e, em seguida, realiza o sinal, pode ser uma forma de facilitação da mediação por signos,²² já que gradativamente é possível passar de objetos concretos para representações (CORMEDI, 2012).

Os relatos apresentados evidenciaram que, no contexto no qual a situação comunicativa ocorreu, os interlocutores interpretaram que o aluno mostrou compreensão das atividades a serem realizadas, das ações dos outros e de pedidos desses interlocutores. Isso é extremamente importante, para inferirmos sobre a intencionalidade do aluno, pois a intenção comunicativa é um dos principais indicadores do início de uma apropriação linguística, ou seja, de inscrição desse sujeito em um nível simbólico da linguagem (VYGOTSKY, 1956; 1998; 2008).

Especificamente sobre as formas de comunicação receptiva, Cader-Nascimento (2006) descreve que, na criança com surdocegueira em fase pré-linguística, geralmente ocorrem por pistas de contexto natural, como o cheiro de um ambiente (chegar ao refeitório e procurar lugar para sentar); pistas táteis, que são estímulos no corpo da criança para passar mensagens específicas (toque para comer, sentar-se, levantar-se, virar); e objetos de referência, os quais podem representar pessoas, lugares ou atividades (placa da sala e faz o sinal, atividades).

Desse modo, observamos que as perspectivas dos participantes quanto às formas de comunicação receptiva do aluno, no contexto escolar, coincidem com as elencadas por Cader-Nascimento (2006).

Um aspecto que consideramos relevante nos relatos dos participantes refere-se à consistência dos dados apresentados pelos professores em relação à compreensão das formas receptivas da informação pelo sujeito, permitindo inferir que os significados atribuídos aos comportamentos do aluno, bem como as formas usadas para a comunicação foram compartilhadas entre esse grupo.

22 Os signos são, de acordo com Saussure (2004), a união interdependente e inseparável do significado (conceito) com o significante (imagem acústica).

Conclusões

Sabe-se que a comunicação é um direito humano fundamental que deve ser garantido e respeitado ao longo de todo o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem de qualquer sujeito. No caso daqueles com surdocegueira, trata-se de um desafio permanente para os diferentes profissionais (McLETTCHIE; RIGGIO, 2002).

Diante disso, é praticamente inevitável que a função comunicativa da linguagem não seja o foco em sua trajetória escolar. Isso mostra, por sua vez, que uma análise minuciosa da comunicação desse sujeito deve ser realizada e deve, fundamentalmente, levar em conta o contexto no qual ela ocorre e as intenções comunicativas. Embora não tenha sido o foco de nosso estudo, vislumbramos e destacamos, aqui, uma possibilidade para analisar e dar continuidade a um trabalho efetivo para esse desenvolvimento comunicativo, a saber: a perspectiva pragmática da linguagem (ABBEDUTO; BENSON, 1996; CRAIG, 1998; DIMCOVIC; TOBIN, 1995). Talvez essa seja a única possibilidade de analisar esse processo, sem perder de vista as particularidades desses sujeitos.

Os relatos dos professores possibilitaram concluir que, ainda que não se tenha priorizado uma introdução de um Sistema de Comunicação Alternativa, ao longo do desenvolvimento do sujeito com surdocegueira abordado neste estudo, na perspectiva de todos os profissionais, houve indicadores de compreensão comunicativa em sua linguagem e ações profissionais que possibilitaram pensar nessa introdução.

Consideramos que o estudo trouxe contribuições para pesquisas voltadas para a área do desenvolvimento da comunicação e da linguagem em pessoas com surdocegueira congênita e esperamos que essa contribuição se estenda a investigações futuras, tendo em vista a necessidade emergente de trabalhos que abordem essa temática, especialmente no contexto das escolas de ensino regular.

Referências

- ABBEDUTO, L.; BENSON, G. O desenvolvimento dos atos de fala em crianças normais e indivíduos com retardo mental. In: CHAPMAN, R. S. (org.). *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 121-144.
- ARAÓZ, S. M. M. A família e os surdocegos congênitos. In: MASINI, E. F. S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 57-58.
- AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós. 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOVE, M.; RIGGIO, M. La comunicación pre-linguística con énfasis en la discapacidad severa In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOCEGOS, 11. Córdoba, Argentina. *Actas...* IADB, Córdoba, Argentina. 1995. p. 4.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. *Saberes e prática da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdocegueira e deficiência múltipla*. Educação Infantil. 4. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas. *Temas psicol. [online]*, v. 11, n. 2, p. 85-96, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200002 Acesso em: 10 maio 2021.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrendo a surdocegueira: educação e comunicação*. 3. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. v. 1. p. 78.
- CORMEDI, M. A. Facilitando a comunicação da criança com surdocegueira congênita: a importância do mediador. In: SILVA, A. M. B. *Heldy meu nome: rompendo barreiras da comunicação*. São Paulo: Hagnos, 2012. p. 171-182.

COSTA, M. P. R. Surdocegueira. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTOS, R. M.; MANZINI, E. J. (org.). *Surdo, cego e surdocego frente às questões da inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p.115-132.

CRAIG, H. K. Deficiências pragmáticas. In: FLETCHER, P (org.). *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIMCOVIC, N.; TOBIN, M. J. The use of language in simple classification tasks by children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 89, n. 5, p. 448-459, 1995.

FERNANDES, F. D. M. *Autismo infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico - aspectos funcionais da comunicação*. São Paulo: Lovise, 1996.

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind? International Perspectives on Terminology. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Tradução do Grupo Brasil de apoio ao surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial, p.13, May-Jun. 1995.

LOPES-HERRERA, S. A.; HAGE, S. R. V. Princípios da intervenção com base comportamental em crianças sem linguagem oral. LOPES-HERRERA, S. A.; HAGE, S. R. V. In: *Estimulação da linguagem: aspectos teóricos e práticos* [s.l: s.n.], 2008.

MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M. A Surdocegueira: saindo do escuro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 17, p. 1 - 3, 2001.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149 - 171, 2012.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. São Carlos, SP: UFSCar/ONEESP. 2014. Disponível em:https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf . Acesso em: 25 jun. 2021.

MATA, S. P. *Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

McINNES, J. M. Deafblindness: a unique disability. In: McINNES, J. M. (org.). *A Guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press, 1999. p. 3-32.

McINNES, J. M.; TREFFY, J. A. *Deaf-blind infants and children: a development guide*. Toronto: University of Toronto Press, 1997.

McLETCHE, B. A. B; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 145 -166.

NUNES, L. R. O. P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

REYES, D. A. La sordoceguera: una discapacidad singular. In: REYES, D. A. *La sordoceguera: un análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004. p. 135 - 159.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1987.

SERPA, X. *Comunicação para pessoa surdocega*. Tradução: Miriam Xavier de Oliveira. Revisão: Shirley Rodrigues Maia. Bogotá, Colômbia: Instituto Nacional para Cegos, 2002. Título original: *Comunicación para Persona Sordociegas*.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

VERVLOED, M. P. J. *et al.* Interaction between the teacher and the congenitally deafblind child. *American Annals of the Deaf*, v. 151, n. 3, 2006. Disponível em: https://www.drjanvandijk.org/downloads/Interaction_between_the_teacher_and_child.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

VIÑAS, P. G. La educación de personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. In: VIÑAS, P. G.; REYES, D. (org.). *La sordoceguera*. Un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 309 - 362.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Escritos escogidos de psicología*. Ed. a cargo de LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Moscou, 1956. p. 438 - 452.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

[Voltar para o sumário](#)

CONSULTORIA COLABORATIVA DIRECIONADA A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ENFOQUE NA INTEGRAÇÃO SENSORIAL

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Camila Boarini dos Santos

Fernanda Dias Ferraz Soriano

Introdução

Neste manuscrito é relatada a experiência vivenciada pelos colaboradores do Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI)¹ durante as atividades vinculadas aos projetos do Núcleo de Ensino, financiado pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília.

Os projetos desenvolvidos entre os anos de 2018 e 2021 tiveram como intuito propor um modelo de formação em serviço, baseado no trabalho colaborativo e interdisciplinar entre profissionais das áreas da Saúde e da Educação, por meio de consultoria colaborativa. Este modelo de formação visou apoiar a reorganização das práticas direcionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mediante ações intersetoriais envolvendo terapeutas ocupacionais, pedagogos e gestores de escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e de uma instituição especializada de atendimento à criança com TEA no contraturno escolar. Neste contexto, o objetivo das atividades desenvolvidas foi implementar um modelo de formação em serviço com a finalidade de apoiar o trabalho com o estudante com TEA no contexto da Educação Inclusiva.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) descreve o TEA como conjunto de alterações relacionadas à comunicação, interação social, comportamentos repetitivos e interesses

restritos (APA, 2014). Os critérios diagnósticos atualizados do DSM-5 também identificam que crianças com TEA podem apresentar alterações de Integração Sensorial caracterizadas por:

[...] 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. (APA, 2014, p. 50).

A Integração Sensorial é um processo neurológico complexo que envolve o sistema nervoso central e periférico, responsável pelo processamento das informações sensoriais recebidas do ambiente (visual, auditiva, tátil, gustativa, olfativa, propriocepção e vestibular) (AYRES, 1972). O processamento das informações sensoriais perpassa pelo registro dos estímulos, modulação sensorial (responsável pela regulação de nível e/ou intensidade), discriminação e práxis (planejamento de novas ações motoras). O comprometimento da Integração Sensorial é uma disfunção neurológica que pode afetar todas as etapas do processamento das informações (registro, modulação sensorial, discriminação e a práxis) e, conseqüentemente, pode influenciar negativamente as respostas comportamentais durante a participação do indivíduo em atividades de sua rotina. Especificamente em estudantes com TEA, é comum observar um perfil sensorial que acarreta comportamentos diferentes que comprometem o processo de aprendizagem, a comunicação, as habilidades psicomotoras, a atenção, a concentração e as habilidades sociais, podendo impactar, de forma negativa, as principais ocupações desempenhadas pelo estudante (AYRES, 1972; ASHBURNER; ZIVIANI; RODGER, 2008; WEEKS; BOSHOFF; STEWART, 2012; KASARI; SMITH, 2013; SCHAAF *et al.*, 2018; MONTEIRO *et al.*, 2020).

Dentre os aspectos que caracterizam estudantes com TEA, as Disfunções de Integração Sensorial são identificadas com muita frequência. Estimativas indicam que entre 45% e 96% de crianças com TEA manifestam alterações no processamento sensorial (HOWE; STAGG, 2016; METZ *et al.*, 2019). Neste contexto, mesmo recebendo as mesmas informações sensoriais do ambiente que os outros, o cérebro dos estudantes com Disfunções de Integração Sensorial pode interpretar essas informações de modo diferente, fazendo com que as suas experiências não sejam semelhantes às de seus pares.

As Disfunções de Integração Sensorial podem ser classificadas em três grupos: 1) alterações na Modulação Sensorial (hiper-reatividade, hiporreatividade ou procura sensorial); 2) alterações de discriminação sensorial e alterações motoras de base sensorial que são marcados pela falta de habilidade em controlar o corpo durante o movimento (alterações posturais); e, 3) pelas dificuldades de planejar, sequenciar e executar ações motoras durante as atividades (dispraxia) (SERRANO, 2016).

As alterações no processamento sensorial em estudantes com TEA podem diminuir as oportunidades de participação destes em atividades no contexto escolar. Isso é acentuado pelas dificuldades que os profissionais têm em identificar essas demandas e, posteriormente, planejar e executar ações que favoreçam a participação do estudante com TEA nas atividades. Segundo estudos na área, essa lacuna existe devido a fragilidade na formação dos professores, e, conseqüentemente, pelas barreiras de comunicação, sociais e sensoriais, que podem restringir a participação e interação da criança com TEA junto a seus pares e promover experiências de insucesso na inclusão escolar (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; LUZ; GOMES; LIRA, 2017).

Apesar dos desafios identificados, é fundamental reconhecer que a escola é um espaço relevante que deve favorecer as experiências dos estudantes com TEA, contribuindo para sua aprendizagem (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). A inclusão de estudantes com TEA tem aumentado significativamente no cenário brasileiro (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; VICARI; RAHME, 2020), solicitando a atenção de pesquisadores, profissionais da área da Saúde, Educação e Gestão. Dentre as temáticas investigadas, a literatura identifica que as Disfunções de Integração Sensorial promovem alterações específicas que podem afetar o desempenho e participação de estudantes com TEA em suas atividades diárias, incluindo as realizadas no contexto escolar (MONTEIRO *et al.*, 2020).

Neste sentido, os profissionais da Terapia Ocupacional têm se debruçado na promoção de evidências científicas que comprovem a alta eficácia em abordagens de intervenções direcionadas a estudantes com TEA, como no caso da Integração Sensorial de Ayres® (ISA). As intervenções de Terapia Ocupacional permeadas pelos princípios da ISA estão dentre os

serviços mais solicitados por familiares de estudantes com TEA (GOIN-KOCHEL; MACKINTOSH; MYERS, 2009; SCHOEN *et al.*, 2018), e é uma das abordagens de tratamento mais utilizadas na Terapia Ocupacional em intervenções direcionadas à infância (MAILLOUX; SMITH, 2010).

A Terapia Ocupacional é uma área profissional com forte interface com a educação, sendo sua atuação no contexto escolar reconhecida e regulamentada pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) por meio da Resolução nº 500/2018 publicada no Diário Oficial da União, de 25 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019). Dentre as competências do terapeuta ocupacional no contexto escolar destaca-se: a promoção de avaliação e intervenções direcionadas ao desempenho ocupacional do estudante no contexto escolar, a fim de identificar as demandas necessárias para que ele seja capaz de realizar suas atividades nos espaços de aprendizagem e de interação escolar.

Dentre as possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar estão as ações direcionadas ao estudante com TEA, tendo como finalidade apoiar o desenvolvimento de suas habilidades para o acesso ao currículo, ampliação das interações sociais e participação nas atividades desenvolvidas neste contexto (MONTEIRO *et al.*, 2020).

Um dos modelos de prestação de serviços do terapeuta ocupacional no contexto escolar que tem se destacado como promissor é o da Consultoria Colaborativa. Esse modelo caracteriza-se por priorizar o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e especialistas, dentre eles o terapeuta ocupacional. A consultoria colaborativa envolve o trabalho por meio de parceiros que desenvolvem uma relação igualitária, contribuindo cada um com os conhecimentos específicos de sua área profissional, sem, contudo, criar uma relação hierárquica entre eles. A consultoria colaborativa tem como princípio o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada, permitindo o planejamento de objetivos comuns que devem ser trabalhados de forma conjunta dentre os profissionais envolvidos (PELOSI, 2008; ROCHA, 2010; 2013; LOURENÇO, 2012; CALHEIROS; MENDES, 2016; CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018; CALHEIROS *et al.*, 2019).

Os estudos brasileiros têm identificado que a consultoria colaborativa é efetiva e promissora tanto para favorecer a participação de estudantes do público-alvo da Educação Especial, como também para promover a formação continuada em serviço para os profissionais envolvidos na inclusão escolar desses estudantes, possibilitando assim propagar o uso de estratégias pertinentes de ensino no contexto escolar (CALHEIROS *et al.*, 2019; SOUZA; NUNES, 2020). Os serviços de consultoria colaborativa podem ser oferecidos de forma presencial ou por meio remoto, utilizando ferramentas da educação a distância (CALHEIROS *et al.*, 2019).

Segundo Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000), a efetivação de um trabalho colaborativo pode ser observada por meio do estabelecimento de seis etapas: 1) Criar vínculo com a equipe envolvida e planejar os objetivos, as metas e os papéis dos profissionais no trabalho colaborativo; 2) Identificar o problema que necessita de solução; 3) Planejar as intervenções por meio de discussão das possíveis soluções, alternativas de intervenções e execução das ações; 4) Implementar intervenções planejadas para solucionar o problema; 5) Avaliar os resultados após a intervenção e identificar os pontos que necessitam ser revistos; 6) Prosseguir com o trabalho após a avaliação das ações desenvolvidas de forma colaborativa após a reformulação dos objetivos.

Considerando as diferentes características que podem afetar negativamente a participação do estudante com TEA, as competências do terapeuta ocupacional para atuar no contexto escolar, especialmente por meio dos pressupostos da Abordagem da Integração Sensorial, e o promissor modelo de consultoria colaborativa, será apresentado o caminho percorrido para a identificação das principais demandas, enfocando principalmente os comportamentos característicos das Disfunções de Integração Sensorial, a serem trabalhadas por terapeutas ocupacionais em colaboração com profissionais da educação.

Método

Este manuscrito não tem a intenção de se caracterizar como um relatório de pesquisa, mas sim como um relato de experiência que ressalta a necessidade de o terapeuta ocupacional atuar no contexto escolar em parceria com os profissionais da educação, especificamente, neste caso, a fim

de compreender o perfil sensorial de estudantes com TEA e suas possíveis implicações na participação destes nas atividades escolares. Ressalta-se que o projeto foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP – Campus de Marília/SP, respeitando as prerrogativas da resolução 510/16 do CONEP que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos, obtendo parecer favorável sob o protocolo de nº 4.009.78.

Os encontros que caracterizaram o modelo de trabalho da consultoria colaborativa entre os terapeutas ocupacionais e profissionais da educação aconteceram em escolas municipais de Educação Infantil, escolas municipais de Ensino Fundamental I e uma instituição gerenciada por uma associação de pais, sem fins lucrativos, que acompanha os estudantes com TEA no período contrário a escola. As escolas e a instituição estão localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo e as atividades do projeto ocorreram entre os anos de 2018 e 2021.

Neste manuscrito será descrita a experiência vivenciada com 36 estudantes de ambos os sexos que apresentam o diagnóstico de TEA que estavam matriculados em escolas municipais e, no contraturno, frequentavam uma instituição de atendimento especializado, que possui como finalidade promover o ensino de habilidades para auxiliá-los na independência e funcionalidade.

A fim de diminuir os obstáculos que impediam o desenvolvimento das atividades escolares de estudantes com TEA, foram realizados encontros semanais entre os profissionais envolvidos. Esta experiência desencadeou o desejo de estruturar um protocolo com as principais demandas identificadas para o trabalho colaborativo entre as áreas da Terapia Ocupacional e a Educação no que diz respeito às demandas provenientes das Disfunções de Integração Sensorial identificadas em estudantes com TEA.

No período de desenvolvimento do trabalho, a equipe do LATAI foi constituída por uma docente do curso de Graduação em Terapia Ocupacional, uma terapeuta ocupacional discente do programa de Pós-Graduação em Educação e três discentes de graduação de Terapia Ocupacional, todos da FFC/Unesp-Marília. Em relação aos profissionais da educação, participaram 18 professoras de salas comuns, sete professores

da sala de Atendimento Educacional Especializado, 16 profissionais de apoio de sala de aula, duas gestoras municipais responsáveis pela Educação Inclusiva no município e 19 educadores da instituição responsáveis pela criança no período contrário a escola.

Os profissionais envolvidos estabeleceram um plano de atividades que versava sobre: a) apoiar o processo de inclusão de estudantes com TEA matriculados em escolas municipais; b) avaliar e traçar o perfil de participação dos estudantes com TEA no contexto escolar; c) planejar e acompanhar o cronograma de atividades presenciais do aluno para sua participação nas atividades escolares; d) desenvolver estratégias para facilitar seu desempenho ocupacional na sua rotina escolar; e) trabalhar de forma colaborativa promovendo a formação em serviço; f) compreender as especificidades do estudante com TEA, planejar e desenvolver as atividades escolares; e, g) produzir materiais didático-pedagógicos acessíveis.

A partir da identificação dos estudantes pela Secretaria Municipal de Educação, foi realizado o primeiro contato com os professores e demais profissionais que trabalham com o aluno a fim de entender a situação e pactuar o processo que compôs o trabalho por meio da consultoria colaborativa. Foram realizados os primeiros encontros a fim de compartilhar informações com o estudante, suas habilidades, seus interesses e sua rotina de atividades no contexto escolar.

Após os encontros, foi compactuado pelos profissionais a necessidade de os terapeutas ocupacionais conhecerem a rotina da escola e observarem a participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas neste contexto. Para caracterizar o perfil dos estudantes com TEA, foi utilizado o instrumento de avaliação intitulado Perfil Sensorial 2, que tem como objetivo avaliar os padrões de processamento sensorial da criança no contexto da sua vida cotidiana. O instrumento permite determinar como o processamento sensorial pode interferir ou colaborar com sua participação nas diferentes atividades que estão envolvidas, dentre elas as escolares. O Perfil Sensorial é composto por um conjunto de cinco questionários que se baseiam nas respostas de familiares, terapeutas, cuidadores ou professores. Por se tratar de um projeto direcionado ao contexto escolar, foi utilizado o Perfil Sensorial 2 de Acompanhamento Escolar, que avalia estudantes de 3 a 14 anos e 11 meses, a partir da percepção de professores. Ele é composto

por 44 itens que retratam a participação do estudante nas diferentes atividades do contexto escolar (DUNN, 2017).

A primeira parte da avaliação contém itens de identificação pessoal do estudante e a segunda parte tem a intenção de registrar as respostas dos estudantes frente às experiências sensoriais vivenciadas por ela na escola. As questões foram preenchidas pelas professoras com apoio das terapeutas ocupacionais nos momentos de dúvida. Durante o preenchimento do instrumento, foi solicitado que as professoras indicassem a frequência de respostas do estudante quando vivenciavam determinada experiência sensorial, usando uma escala de 0 a 5 pontos, sendo: 0 - não se aplica; 1 - Quase nunca; 2 - Ocasionalmente; 3 - Metade do tempo; 4 - Frequentemente e 5 - Quase sempre. O tempo previsto para o preenchimento do formulário variou entre 30 e 60 minutos (DUNN, 2017).

Após a aplicação do Perfil Sensorial, foram realizadas observações do estudante no contexto escolar junto com o professor a fim de complementar as informações coletadas. Os encontros posteriores foram realizados para a identificação das principais demandas a serem trabalhadas com o estudante com TEA em parceria entre os terapeutas ocupacionais e profissionais da educação.

Resultados

A idade dos estudantes acompanhados variou de 4 a 14 anos, sendo que a média de idade entre os participantes foi de 8 anos e a prevalência dos participantes é de 80,5% no sexo masculino e 19,5% no sexo feminino. As Disfunções de Integração Sensorial são altamente prevalentes em estudantes com TEA (HOWE; STAGG, 2016; METZ *et al.*, 2019), sendo observado que dentre os estudantes acompanhados no projeto, 97% deles apresentaram perfil característico de Disfunções de Integração Sensorial.

Dentre as possíveis intervenções realizadas pelo terapeuta ocupacional utilizando a abordagem de Integração Sensorial destaca-se as intervenções diretas com o estudante, que devem atender aos preceitos básicos preconizados por Ayres, mantendo fidelidade em relação aos elementos estruturais e processuais da Integração Sensorial de Ayres (SCHAAF *et al.*, 2018) e as abordagens indiretas, que visam auxiliar

familiares, cuidadores e professores envolvidos a reconhecerem a influência que as Disfunções de Integração Sensorial exercem no comportamento, na participação e no aprendizado do estudante. Também é possível que o terapeuta ocupacional possa planejar e executar modificações ambientais que atendam às necessidades destes estudantes e facilitem o acesso e o envolvimento nas atividades propostas em diferentes contextos, dentre eles o escolar (SERRANO, 2016; MONTEIRO *et al.*, 2020).

Conforme apresentado, a caracterização dos estudantes com TEA envolveu o diálogo com os profissionais da educação, a observação do contexto escolar e o uso do instrumento padronizado Perfil Sensorial 2 de Acompanhamento Escolar. O uso do instrumento pelo terapeuta ocupacional permitiu identificar, detalhadamente, o perfil sensorial do estudante com base na percepção dos professores sobre o comportamento observado. É fundamental destacar que o comportamento é diretamente influenciado pelo contexto, assim as observações realizadas no ambiente possibilitaram identificar características que podem impor desafios ou apoiar o desempenho dos estudantes durante as atividades.

A literatura destaca ser importante coletar dados com as diferentes pessoas envolvidas com o estudante, pois o seu desempenho pode se diferenciar de acordo com o ambiente que realiza as atividades. O estudo De Los Reyes e Kazdin (2005) e de Brown e Dunn (2010) indicam que quando pais e professores são questionados em relação ao Perfil Sensorial, as conexões das respostas são baixas, ou seja, a comparação entre o Perfil Sensorial de um grupo de estudantes com TEA oferecidos por pais e por professores apresenta divergências. Esta informação ressalta a necessidade de o terapeuta ocupacional não restringir suas intervenções ao ambiente clínico e/ou familiar, mas expandir suas ações aos diferentes contextos que envolvem o estudante, principalmente o escolar.

As intervenções do terapeuta ocupacional no contexto escolar com ênfase na Integração Sensorial têm como finalidade ajudar os professores a compreender o perfil sensorial e reconhecer a sua influência no comportamento do estudante durante as atividades. Assim, identificar quais comportamentos são características de uma Disfunção de Integração Sensorial e entender quando e porque eles ocorrem é fundamental para ampliar a participação do estudante. A partir do momento que o professor

reconhece a influência dos estímulos sensoriais do ambiente na participação da criança ele pode intervir e ampliar as possibilidades de aprendizado do estudante. Por exemplo, os professores que reconhecem que estudantes com TEA podem não se envolver ou não terminar uma atividade escolar pela dificuldade em discriminar os vários estímulos que compõem a tarefa, podem utilizar estratégias diferenciadas, como, por exemplo, oferecer uma orientação de cada vez para a conclusão da atividade ou diminuir a quantidade de informações presentes.

Outra situação comum que envolve estudantes com TEA é a presença de comportamentos de negação ou de agressividade quando envolvidos em atividades em que tenham que manipular determinadas texturas ou que são desenvolvidas em ambientes muito barulhentos. Um perfil de criança hiper-reativo a estímulos táteis ou auditivos pode apresentar dificuldades em se envolver nestas tarefas, como, por exemplo, negar-se a manipular objetos ou participar da atividade, necessitando que o professor reconheça suas habilidades de modulação sensorial e ofereça estratégias que contemplem suas necessidades para o acesso e participação na atividade.

Neste contexto, o terapeuta ocupacional deve auxiliar o professor a reconhecer o perfil sensorial de seus alunos com TEA ao longo das atividades realizadas no contexto escolar. A partir desta parceria, o professor passa a selecionar ou fazer ajustes em relação a quais os estímulos sensoriais do ambiente e assim permitir que os estudantes com Disfunção de Integração Sensorial possam se organizar. A proposta de consultoria colaborativa visa que o professor passe a ter domínio dos ajustes que podem ser realizados para ampliar a participação do estudante, assegurando assim que o envolvimento não se restrinja apenas às atividades que já são conhecidas e toleradas por ele.

É importante reconhecer as inúmeras possibilidades de características que envolvem o perfil sensorial, bem como a diversidade e as especificidades de cada criança. Isso significa que não existe um padrão, ou seja, cada criança deve ser avaliada pelo terapeuta ocupacional individualmente e as estratégias planejadas de acordo com suas necessidades. Estudantes que apresentam perfis característicos de Disfunção de Integração Sensorial podem apresentar comportamentos muito divergentes entre elas, assim

é necessário considerar que os ajustes sensoriais realizados podem não ter o mesmo efeito entre os estudantes. É possível entender melhor essa situação pensando nas situações que acontecem no contexto escolar, assim se o estudante é hiper-reativo é necessário que o som, a luminosidade, as variedades de texturas, dentre outras informações sensoriais sejam mais controladas, porém, se a criança é hiporreativa, precisa de ajustes que garantam uma maior quantidade e qualidade de estímulos para que possa se envolver nas atividades.

Para descrever melhor as principais características identificadas nos estudantes acompanhados pelo projeto, os resultados serão organizados a partir dos três grandes grupos que descrevem as Disfunções de Integração Sensorial: 1) alterações de Modulação Sensorial; 2) alterações de Discriminação Sensorial; e, 3) alterações Motoras de Base Sensorial (MILLER *et al.*, 2007; SERRANO, 2017).

As alterações de Modulação Sensorial se caracterizam pelas dificuldades em regular de maneira gradual e adaptada os estímulos do ambiente, ou seja, as dificuldades em relação a reatividade sensorial relacionadas ao tipo e a intensidade do estímulo (SCHAAF *et al.*, 2018; MAILLOUX; SMITH ROLEY, 2010). Assim posto, o Quadro 1 tem por finalidade apresentar os principais comportamentos identificados no contexto escolar dos estudantes acompanhados neste estudo, que podem estar relacionados com um perfil sensorial característico de alterações na Modulação Sensorial.

Quadro 1 - Perfil característicos de estudantes com alterações na Modulação Sensorial

Comportamentos característicos de alterações de Modulação Sensorial
Não percebem as orientações verbais dadas pelo professor durante as atividades.
Não percebem a necessidade de se higienizar (Ex.: lavar as mãos ou rosto quando estão sujos, a necessidade de troca de fralda, dentre outros).
Não percebem instruções visuais presentes nas atividades escolares (Ex.: imagens identificando locais ou orientações escritas).
Não percebem machucados e constantemente apresentam hematomas.
Se aproxima e/ou encosta em outras pessoas mais que o comum.
Apresentam necessidade de tocar objetos e pessoas mais que o comum.
Apresentam a necessidade de estar sempre manipulando um objeto.
São inquietos e apresentam dificuldades em se manterem sentados na carteira ou em fila quando necessário.
Se incomoda com barulhos presentes no ambiente escolar com frequência maior que os outros estudantes.
São atraídos por informações visuais do ambiente mais que os outros estudantes.
Se incomodam mais que outros estudantes com as mãos, rosto, ou outras partes do corpo sujas.
Reagem de forma intensa a estímulos presentes no ambiente escolar.
Ficam angustiados com mudanças de rotina.
Apresentam dificuldades em concluir tarefas em locais com muito barulho.
Evitam estar em ambientes com muitas pessoas (Ex.: pátio e parque).
Reagem intensamente a informações sensoriais diferentes (Ex.: texturas e sons).
Usam apenas a ponta dos dedos quando tem a necessidade de manipular texturas diferentes.
Usam apenas as pontas dos pés ou evitam ficar descalço quando necessitam pisar em determinados locais (Ex.: grama, areia do parque).
Ficam frustrados ou agressivos quando expostos a novas situações ou estímulos.
Não se envolvem em atividades mais ativas, como o parque, como os outros estudantes.
Parecem teimosos e não cooperativos se negando a realizar determinadas atividades.

Fonte: elaboração própria

As alterações de Discriminação Sensorial se caracterizam pelas dificuldades em interpretar as características das informações sensoriais de forma adequada (SERRANO, 2017). O Quadro 2 tem por finalidade apresentar os principais comportamentos identificados no contexto escolar que podem estar relacionados com um perfil sensorial característicos de estudantes com alterações na Discriminação Sensorial.

Quadro 2 - Perfil característicos de estudantes com alterações na Discriminação Sensorial

Comportamentos característicos de Alterações na Discriminação sensorial

Dificuldade em perceber novas instruções verbais oferecidas durante as atividades.
Dificuldade em perceber instruções escritas quando oferecidas em sequência.
Solicita instruções que já foram dadas de como fazer a atividade mais que outras crianças.
Dificuldades em realizar atividades sem usar a visão.
Dificuldades em identificar ou discriminar os alimentos apenas sentindo o sabor.
Dificuldade em identificar ou discriminar cheiros.
Dificuldade em encontrar objetos na mochila ou em armários da escola.
Dificuldade em discriminar letras e números com grafias semelhantes.
Dificuldades em se envolver em jogos com muitas informações (Ex.: Quebra-cabeça, Lince, Jogo da memória, Uno, dentre outros).
Dificuldade em perceber mudanças realizadas no ambiente escolar.
Dificuldade em discriminar ritmo, velocidade e direção de movimento.
Dificuldade em graduar força na execução das atividades escolares (Ex.: escrita e pintura).

Fonte: elaboração própria

As alterações Motoras de Base Sensorial se caracterizam pelas dificuldades de integrar adequadamente as informações do corpo e, conseqüentemente, apresentam baixas habilidades em executar ações motoras no ambiente. Este grupo se subdivide em disfunções posturais e dispraxia (SERRANO, 2017). O Quadro 3 tem por finalidade apresentar os principais comportamentos identificados no contexto escolar que podem estar relacionados com um perfil sensorial característico de estudantes com alterações Motoras de Base Sensorial.

Quadro 3 - Perfil característicos de estudantes com alterações Motoras de Base Sensorial

Comportamentos característicos de alterações Motoras de Base Sensorial

Dificuldade em manter uma postura estável durante a realização das atividades.
Dificuldade ou é mais lento ao participar de atividades motoras adequadas para sua faixa etária.
Tem dificuldades em planejar ações durante brincadeiras com o grupo.
Tem dificuldade em usar os brinquedos do parque mesmo desejando fazer.
Dificuldade em participar de jogos em equipe (Ex.: futebol, vôlei, basquete).
Parece ser mais apático ou está mais cansado que outros estudantes.
Dificuldade em manter a postura quando sentado na carteira.
Participa de atividades motoras com menos frequência que outros estudantes.
Tem medo ou insegurança para participar de atividades como o balanço, a cama elástica ou tirolesa.
Apresenta dificuldade em manter suas coisas organizadas.
Deixa de realizar parte das atividades mesmo tendo entendido a orientação.
Dificuldades em planejar ações motoras para se envolver em tarefas.
Dificuldades em seguir uma sequência de instruções nas atividades (Ex.: receita de culinária, circuitos, dentre outros).
Esbarra com grande frequência em objetos ou móveis disposto em seu caminho.
Dificuldades em terminar determinadas atividades que exigem planejamento motor.
Não consegue manter objetos estáveis durante a realização de atividades.

Fonte: elaboração própria

As características do ambiente escolar têm relação direta com as Disfunções de Integração Sensorial, assim a escolha dos locais, recursos e atividades realizadas devem considerar os padrões de processamento sensorial de cada criança com TEA. Esta estratégia é importante, pois determinadas características sensoriais do ambiente podem fazer uma criança se negar a participar de uma tarefa enquanto outra pode se engajar apenas quando exposta a este estímulo (FERNÁNDEZ- ANDREZ *et al.*, 2015; PILLER; PEIFFER, 2016; MONTEIRO *et al.*, 2020).

As estratégias utilizadas no contexto escolar incluem desde rotinas consistentes e previsíveis, que antecipem situações de estresse, colaborando para que estudantes com Disfunções de Integração Sensorial se sintam menos ameaçadas a estímulos inesperados, até a modificação do ambiente, a fim de aumentar ou diminuir os estímulos sensoriais existentes de acordo com as especificidades de cada criança. Dentre os exemplos de estratégias é possível citar o uso de mais recursos visuais para evitar muitas instruções

verbais, o cuidado com a acústica dos ambientes e as texturas dos recursos utilizados, atenção ao posicionamento da criança nos diferentes espaços da escola, a utilização de recursos proprioceptivos nos mobiliários ou no corpo da criança a fim ampliar sua atenção e concentração, dentre outras estratégias possíveis (FERNÁNDEZ - ANDREZ *et al.*, 2015; PILLER; PEIFFER, 2016; CARDOSO, 2018; MONTEIRO *et al.*, 2020).

É fundamental que o terapeuta ocupacional oriente os profissionais a estarem atentos a quais estímulos sensoriais os estudantes buscam ou evitam no contexto escolar. Durante atividades lúdicas com maior demanda relacionada ao planejamento motor, é possível utilizar como estratégia a apresentação de comandos verbais de forma gradual, a diminuição da quantidade de recursos no ambiente ou ajustes na maneira em como eles são apresentados e/ou posicionados, facilitando, assim, a compreensão das tarefas e a ideação de como executar a atividade. Em relação às alterações posturais, os professores devem solicitar que os estudantes frequentemente se movimentem, alonguem o corpo, percebam e ajustem sua postura. Também é eficaz intercalar as atividades que demandam maior atenção e concentração com atividades de percepção corporal, como, por exemplo, o uso da música para o movimento ritmado do corpo (CARDOSO, 2018; FERNÁNDEZ-ANDREZ *et al.*, 2015; MONTEIRO *et al.*, 2020; PILLER; PEIFFER, 2016).

O trabalho entre o terapeuta ocupacional e os professores por meio da consultoria colaborativa foi fundamental para que os profissionais do contexto escolar pudessem identificar os sinais de sobrecarga sensorial ou a necessidade de ampliar os estímulos oferecidos para que o estudante com TEA pudesse participar das atividades. Diferentes estratégias podem ser utilizadas para que a criança não desregule seu comportamento ou para que consiga se regular ampliando suas habilidades para estar engajada em atividades que proporcionem oportunidades para o seu desenvolvimento.

Conclusões

Este manuscrito descreve alguns resultados do trabalho colaborativo envolvendo o terapeuta ocupacional e profissionais do contexto escolar. É fundamental salientar que estudantes com Disfunções de Integração Sensorial sofrem impactos importantes durante sua participação nas

atividades do seu cotidiano, dentre elas as realizadas no contexto escolar. Apesar dos achados apresentados serem frequentemente identificados em estudantes com TEA, eles não podem ser generalizados a todos, pois, conforme já destacado, cada criança apresenta características de Integração Sensorial específicas. Nesta perspectiva, é fundamental que toda criança com TEA seja avaliada por um terapeuta ocupacional, pois é esse o profissional capacitado a avaliar de forma abrangente, realizar o raciocínio clínico e intervir por meio dos pressupostos da Abordagem de Integração Sensorial de Ayres.

Evidencia-se, portanto, a necessidade do terapeuta ocupacional no contexto escolar a fim de apoiar as modificações ambientais e de rotina relacionadas ao perfil de Integração Sensorial de estudantes com TEA, buscando a sua autorregulação e o seu acesso às oportunidades de desenvolvimento oferecidas no contexto escolar. Por fim, ressalta-se a necessidade de investimento em políticas públicas que garantam a atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar, não apenas em intervenções que já ocorrem no ambiente terapêutico, mas também o trabalho intersetorial e interdisciplinar entre o terapeuta ocupacional e os professores.

Referências

- APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASHBURNER, J.; ZIVIANI, J.; RODGER, S. Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 62, n. 5, p. 564-573, 2008.
- AYRES, A. J. *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1972.
- BRASIL. Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, edição 18, p. 80, 25 jan. 2019.
- BROWN, N. B.; DUNN, W. Relationship Between Context and Sensory Processing in Children With Autism. *Am J Occup Ther*. v. 64, n.3, p. 474-483, 2010.
- CALHEIROS, D. S *et al.* Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, n. 20, 2019.
- CALHEIROS, D.; MENDES, E.; LOURENÇO, G. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018.
- CALHEIROS, D. S; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, 2016.
- CARDOSO, A. A. Integração Sensorial no aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. In: BORGES, A. A. P; NOGUEIRA, M. L. M. (org.). *O aluno com autismo na escola*. Editora Mercado de Letras. Campinas-SP, 2018.
- DE LOS REYES, A.; KAZDIN, A. E. Informant Discrepancies in the Assessment of Childhood Psychopathology: A Critical Review, Theoretical Framework, and Recommendations for Further Study. *Psychological Bulletin*, v. 131, p. 483-509, 2005.
- DUNN, W. *Perfil Sensorial 2: abordagem baseada em pontos fortes para avaliação e planejamento*. São Paulo: Pearson Clinical, 2017.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p.103-116, jan./mar. 2014.

FERNÁNDEZ-ANDREZ, M. I *et al.* Comparative study of sensory processing in children with and without autism spectrum disorder in the home and classroom environments. *Research in Developmental Disabilities*, v. 38, p. 202-212, 2015.

GOIN-KOCHEL, R. P.; MACKINTOSH, V. H.; MYERS, B. J. Parental reports on the efficacy of interventions and therapies for their children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 3, p. 528-537, 2009.

HOWE, F. E. J.; STAGG, S. D. How sensory experiences affect adolescents with an autistic spectrum condition within the classroom. *Journal Autism Developmental Disorder*, v. 20, p. 1656-1668, 2016.

KASARI, C.; SMITH, T. Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, v. 17, n. 3, p. 254-267, 2013.

IDOL, L.; NEWIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. *Collaborative consultation*. 3 ed. Austin, Texas: Pro-Ed, 2000.

LOURENÇO, G. F. *Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta- tecnologia assistiva e escolarização*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

LUZ, M. H. S. Da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. *Educación*, Lima, v. 26, n. 50, p. 123-142, Mar. 2017.

MAILLOUX, Z.; SMITH ROLEY, S. Sensory integration. *In: Miller-Kuhaneck H. & Watling R. (Eds.). Autism: A comprehensive occupational therapy approach*. Bethesda, MD: AOTA Press, 2010. p.469-507.

METZ, A. E. *et al.* Dunn's model of sensory processing: an investigation of the axes of the four-quadrant model in healthy adults. *Brain Sciences*, v. 9, n. 35, p. 1-15, 2019.

MILLER, L. *et al.* Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis. *American Journal Occupational Therapy*, v. 61, p.135-140, 2007.

- MONTEIRO, R. C. *et al.* Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 26, n. 4, p. 623-638, 2020.
- NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26. n. 47, p. 557-572, 2013.
- PELOSI, M. B. A. *Inclusão e tecnologia assistiva*. 2008. Volumes I e II. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol., Commun. Res.*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.
- PILLER, A; PFEIFFER, B. The sensory environment and participation of preschool children with autismo spectrum disorder. *OTJR: Occupation, Participations and Health*, v. 36, p. 103-111, 2016.
- ROCHA, A. N. D. C. *Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.
- ROCHA, A. N. D. C. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação*. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.
- SCHAAF, R. C. *et al.* *Efficacy of occupational therapy using ayres sensory integration*. US National Library of Medicine National Institutes of Health, 2018.
- SCHOEN S. A. *et al.* A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. *Autism Res*, v. 12, n. 1, p. 6-19, 2019.
- SERRANO, P. *A Integração Sensorial: no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Lisboa: Papa Letras, 2016.
- SOUZA, M., NUNES, D. Consultoria colaborativa na educação infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. *Revista Educação Especial*, v. 33, n. 67, p. 1-25. 2020.

VICARI, L.; RAHME, M. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. *Revista Educação Especial*, v.33, n. 24, p. 1-21, 2020.

WEEKS, S.; BOSHOFF, K.; STEWART, H. Systematic review of the effectiveness of the Wilbarger protocol with children. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics*, v. 3, p. 79-89, 2012.

[Voltar para o sumário](#)

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO PRECOCE COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ALGUNS AVANÇOS, MUITOS DESAFIOS

Bárbara Amaral Martins

Introdução

O direito de todos à educação está proclamado desde a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1990, 1994), e a legislação brasileira está em consonância com os princípios inclusivos globalmente anunciados, especialmente a partir da década de 1990, os quais se fundamentam em bases democráticas, “[...] o que significa a busca da equidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato, o que todos e cada um, necessitam para o exercício da cidadania.” (CARVALHO, 2016).

Dentre as declarações internacionais propulsivas da mudança de paradigma, destaca-se a Declaração de Salamanca, a qual, em 1994, alertou para a seletividade da escola e para a necessidade de vencer o preconceito e acolher os estudantes com desenvolvimento atípico (MAGALHÃES, 2011). Esse ideário traz a compreensão de que todas as crianças devem estudar juntas, tendo como suporte uma estrutura de apoio especializado, de sorte a garantir o acesso e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) (GARCIA, 2013).

Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) garante, a esse público, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”; o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em vigor de 2014 a 2024, tem como sua quarta meta a universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, na idade de quatro a 16 anos, de preferência,

na rede regular de ensino; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 34) assegura-lhes, ao lado de outros direitos fundamentais, o de receber educação de qualidade “[...] salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.”

A perspectiva inclusiva ampliou a visão integracionista. Esta considerava que o estudante deveria se adaptar ao contexto educacional, enquanto a concepção daquela é de que a escola necessita passar por uma transformação que lhe permita estar adequada a todos os educandos (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014), o que modifica a função das instituições especializadas, as quais passam a dar suporte à escolarização dos estudantes com necessidades especiais, complementando e suplementando os estudos realizados em sala regular (DORZIAT, 2013). Vale ressaltar que, apesar de estarmos enfocando os estudantes da Educação Especial, a Educação Inclusiva também supera a integração por destinar-se a todo e qualquer estudante, não apenas aos que apresentam deficiência, TGD e AH/SD, visto estar mais centrada na concretização de direitos que nas necessidades dos discentes (ESCRIBANO; MARTÍNEZ, 2013).

É fato que a escola representa uma instituição consideravelmente resistente às mudanças. As inovações tecnológicas e metodológicas nem sempre são bem recebidas, ao passo que o delineamento de um processo de ensino-aprendizagem que respeite e considere a diversidade exige o rompimento com o modelo educacional tradicionalmente consolidado. Embora ainda existam muitas barreiras a serem transpostas, não podemos desconsiderar os investimentos em favor da inclusão dos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD.

Com base nas sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2021), nota-se um crescimento expressivo no cadastramento censitário e no número de matrículas desses estudantes, nas escolas regulares, juntamente com a implantação e ampliação do AEE. A Tabela 1 exhibe a proporção de discentes em salas comuns e salas/escolas especiais (exclusivas) entre os anos de 2007 e 2017.

Tabela 1 - Distribuição das matrículas dos estudantes da Educação Especial entre classes comuns e exclusivas

Ano	Classe exclusiva*	%	Classe comum**	%	Total	%
2007	341.781	52,85	304.882	47,15	646.663	100
2009	252.687	39,50	387.031	60,50	639.718	100
2011	193.882	25,77	558.423	74,23	752.305	100
2013	194.421	23,05	648.921	76,95	843.342	100
2015	179.700	19,31	750.983	80,69	930.683	100
2017	169.637	15,91	896.809	84,09	1.066.446	100

Fonte: Sinopses estatísticas do INEP

Notas:

*Classes compostas unicamente por estudantes da Educação Especial

**Classes de escolas regulares onde há a inclusão de estudantes da Educação Especial

A Tabela 1 nos permite observar que, no ano de 2007, havia mais estudantes com deficiência, TGD e AH/SD em escolas/classes especiais (52,85%) que em salas regulares (47,15%). Logo depois, esse quadro se inverteu, e o número de discentes em salas comuns cresceu continuamente, de modo que, no ano de 2017, registrou-se a inclusão de 84,09% dos estudantes da Educação Especial nos sistemas de ensino regular. Seguindo essa ascendência, o ano de 2019 registrou 160.162 alunos da Educação Especial em classes exclusivas (12,80%) e 1.090.805 em classes comuns (87,20%).

Quanto maior é a presença de alunos da Educação Especial em classes comuns, maior deve ser o oferecimento de AEE. Ainda segundo os dados do INEP (BRASIL, 2021), em 2011, o AEE estava disponível em 14.452 estabelecimentos, enquanto, em 2017, já esteve presente em 28.764 escolas ou centros especializados. Nacionalmente, isso significa que, em 2011, havia, em média, uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para cada 52 estudantes cadastrados, ao passo que, em 2017, o número de discentes por SRM diminuiu para 37. Não é possível negar o avanço ocorrido em termos de acesso ao ensino regular e de oferta de AEE:

o que resta é empreender esforços no sentido de efetivar a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD, no interior das salas de aulas comuns. É sob esse prisma que descreveremos o processo de inclusão escolar de um aluno precoce com indicadores de AH/SD.

Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação

Vale atentar para o crescimento no número de estudantes do público da Educação Especial cadastrados em nosso país. No ano de 2007, num universo de 52.179.530 de matrículas, 646.663 eram de discentes com necessidade de Educação Especial (1,24%). Já em 2017, dentre 48.608.093 de estudantes, 1.066.446 estavam cadastrados como pessoas com deficiência, TGD ou AH/SD (2,19%). Esse expressivo crescimento aponta para uma maior preocupação com a identificação desse alunado, dentre o qual destacamos os alunos com AH/SD, que permaneceram durante muito tempo na invisibilidade e, atualmente, ganham cada vez mais espaço nos estudos acadêmicos e nos ambientes escolares. Prova disso também se encontra nos dados censitários da Educação. Se em 2007 foram registrados 2.570 alunos com AH/SD em classes comuns e 418 em classes exclusivas, em 2017, foram 19.451 e 248, respectivamente. A despeito desse aumento significativo ocorrido em uma década, ainda mais expressivo é o crescimento apresentado em 2019, quando foram contabilizados 48.133 alunos com AH/SD em classes comuns e 6.226 em classes exclusivas. Frente ao avanço na identificação desses estudantes, resta zelar para que medidas educacionais adequadas sejam tomadas em favor da aprendizagem e do máximo desenvolvimento deles.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) se refere aos alunos com AH/SD como aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, p. 21).

Sob esse prisma, alerta-se para a existência da precocidade enquanto um fenômeno transitório e situado especificamente na infância, de maneira a referir-se a crianças cujo desenvolvimento em uma determinada área se antecipou, vindo a ser correspondente ao de outras com mais idade, porém, sem compreender características de personalidade estáveis, como é o caso da superdotação (RAYO LOMBARDO, 1997), embora a manifestação esteja atrelada a condições externas. Em contrapartida, ambos os fenômenos podem ser coexistentes. Dada a complexidade da diferenciação entre crianças exclusivamente precoces e aquelas cuja precocidade observada é, de fato, manifestação de superdotação, optamos pela nomenclatura “alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação” quando em alusão aos que se encontram na faixa etária abrangida pela infância.

No que diz respeito à precocidade, Davidson (1993) constatou, com base em revisão de literatura sobre crianças precoces em leitura, que seus pais, geralmente, relatam ter havido precocidade no desenvolvimento da linguagem oral, porém, esta não é garantia de precocidade na leitura; bem como muitas crianças precoces apresentam inteligência acima da média, mas isso não se aplica a todas, do mesmo modo que nem todas as crianças com inteligência superior demonstram precocidade na aquisição da linguagem escrita. Uma diferença das crianças precoces em relação aos pares etários está no interesse por jogos acadêmicos e silenciosos (ex.: recorte de letras, jogos de tabuleiro, leitura, desenho) enquanto os demais preferem atividades que envolvam motricidade grossa e fantasia (ex.: corrida, jogos com bola, faz-de-conta).

Alunos precoces precisam ser reconhecidos e atendidos em suas necessidades educacionais, sob o risco de que potenciais elevados sejam desperdiçados em razão da falta de condições para o pleno desenvolvimento. Nessa perspectiva, salienta-se o direito ao AEE, que foi disposto pelo Decreto nº 6.571/2008 com o objetivo de complementar ou suplementar a formação dos estudantes da Educação Especial que estão matriculados em salas comuns de ensino regular, sendo oferecido, prioritariamente, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): ambientes providos de equipamentos, materiais e mobiliários voltados para o suprimento das necessidades desse público (BRASIL, 2008b; 2009; 2011).

Os objetivos do AEE, conforme o artigo 3º, do Decreto nº 7.611/2011, são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, n.p.).

Cabe destacar a Resolução nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, implementou a dupla contabilização dos alunos matriculados no ensino regular público e, concomitantemente, no AEE, para fins de financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2009).

A despeito dos direitos educacionais legalmente garantidos, muitos estudantes com indicadores de AH/SD permanecem sendo ignorados em suas necessidades, o que faz com que, embora presentes no mesmo espaço físico que os colegas, não estejam verdadeiramente incluídos, visto que a concretização da proposta inclusiva demanda a identificação e o enfrentamento dos processos excludentes, os quais podem ter o professor como partícipe, quando desavisado (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). A não aceitação do estudante público-alvo da Educação Especial em sala regular é um dos fatores responsáveis pela exclusão no interior da escola, frequentemente justificada por dificuldades atribuídas ao próprio estudante em termos de aprendizagem, socialização ou comportamento (FONSECA; CAPELLINI; LOPES JÚNIOR, 2010; CAIMI; LUZ, 2018). No referente a alunos com AH/SD em específico, existe uma tendência à depreciação de suas habilidades, de maneira a negar a diferença e, conseqüentemente, qualquer intervenção diferenciada.

Os sistemas educacionais que se pretendem inclusivos devem promover oportunidades iguais para todos, o que não é sinônimo de um tipo único de ensino, pois o essencial é que cada um receba aquilo de que

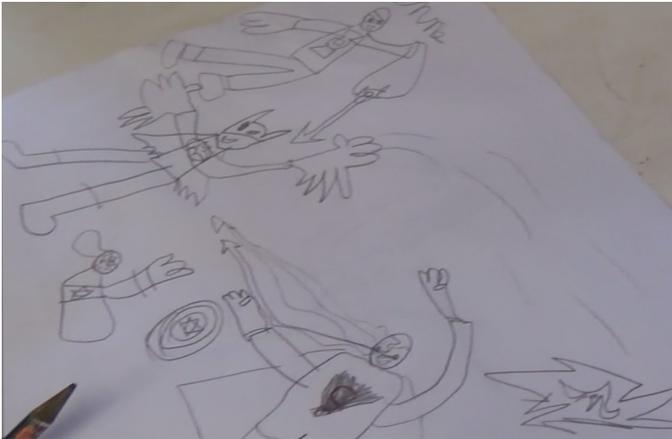
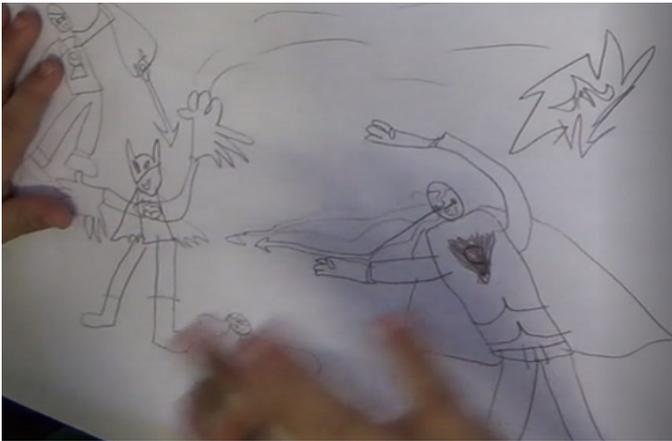
necessita, conforme suas peculiaridades, para que a aprendizagem possa acontecer; ademais, também é preciso melhorar a qualidade do processo educacional e as condições de trabalho docente; envolver as famílias e a sociedade; remover as barreiras que dificultam o desenvolvimento (CARVALHO, 2016). Entretanto, a efetivação dessa proposta exige o investimento de recursos financeiros, estando, assim, na contramão da perspectiva neoliberal, a qual prega a participação mínima do Estado na resposta às demandas sociais (MAGALHÃES, 2011). Como consequência da escassez de recursos, a inadequação da estrutura física, a falta de recursos humanos e materiais e de formação docente intensifica o discurso de despreparo da escola para cumprir a sua missão de ser para todos (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2011) e colabora para a incidência de prejuízos aos indivíduos e à sociedade de maneira a envolver frustrações e talentos jamais descobertos, ou até mesmo, empregados em práticas antissociais.

A inclusão de Lucas em classe comum do Ensino Fundamental

Lucas, um menino de seis anos de idade, nos foi apresentado durante o desenvolvimento de um projeto de extensão realizado em uma escola pública localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Duas professoras nos pediram para avaliá-lo, pois consideravam que ele se sobressaía significativamente no grupo.

Durante um período de observação em sala de aula de 1º ano, foi possível verificar que o estudante tinha boa interação com as outras crianças, expressava alegria e gostava de conversar e brincar sem que isso prejudicasse o desenvolvimento das aulas, momentos nos quais se mostrava atencioso, participativo e bastante questionador no sentido de querer saber mais sobre os conteúdos abordados. Bem à frente dos colegas no processo de aquisição da linguagem escrita, apressava-se em ler ou responder aquilo que algum colega não conseguia e, na biblioteca, lia livros em voz alta para os mais próximos, acrescentando onomatopeias e alterando a voz para marcar o diálogo entre personagens (OLIVEIRA; MARTINS, 2019). Seus desenhos também chamavam a atenção em virtude da riqueza de detalhes.

Figura 1 - Desenho livre feito por Lucas



Fonte: Registro fotográfico da autora

A Figura 1 nos mostra que os desenhos de Lucas eram facilmente identificados, sendo que, neste caso, seu desenho livre retrata alguns heróis do cinema e dos quadrinhos lutando entre si: Super-Homem, Capitão América, Batman e Homem de Ferro. De acordo com Puleo Rojas (2012), crianças entre 4 e 7 anos de idade encontram-se na etapa dos desenhos pré-esquemáticos, que é quando surgem as primeiras representações passíveis de serem reconhecidas pelo adulto, ainda que a figura humana possa ser representada apenas por um círculo e duas retas que simbolizam a cabeça e as pernas. Na sequência, os desenhos esquemáticos marcam a fase dos 7 aos

9 anos de idade e a figura humana assume mais características semelhantes à realidade: cabeça, tronco, membros, olhos, boca, nariz, cabelo, pés, mãos, dedos, podendo haver a representação da roupa ao invés do corpo. Nessa etapa, são estabelecidas relações entre os elementos. Ao observarmos os desenhos de Lucas, percebemos que não só a figura humana é rica em detalhes como os trajes dos personagens, além da presença de relação espacial e movimento na representação de suas armas/poderes: do braço esquerdo da armadura do Homem de Ferro surge uma arma que dispara uma flecha em direção ao Batman, que, por sua vez, joga o *batarang* para o alto a fim de acertar o Super-Homem, quem o atinge com sua visão de calor e, ao mesmo tempo, é alvo do escudo arremessado pelo Capitão América.

Diferentemente da facilidade experimentada nas atividades que envolviam a linguagem escrita, o raciocínio lógico-matemático lhe impunha desafios, os quais eram superados, principalmente, quando a professora disponibilizava jogos e outros recursos materiais como forma de intervir em dificuldades individuais durante o trabalho com os conteúdos da disciplina de matemática.

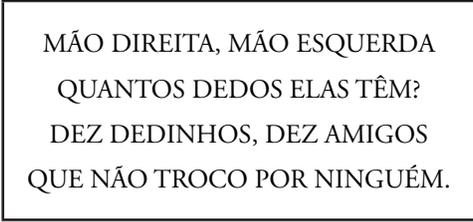
Para ser inclusiva, a escola deve ser de boa qualidade para todos, o que não significa necessariamente, lançar mão das mesmas estratégias, pressupondo, dentre outros aspectos, não segregar, rotular ou excluir, considerar as especificidades do alunado e assumir uma postura de enfrentamento diante do fracasso, que envolva toda a comunidade escolar, tendo em vista a intencionalidade do processo educativo, a valorização da diversidade e a remoção das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, pois é preciso garantir todas as condições para que possam ter acesso e permanência na escola, com aprendizagem e desenvolvimento, sem que haja uma visão limitadora sobre as suas capacidades (CARVALHO, 2014; 2016). Sob esse prisma, víamos uma postura inclusiva por parte da professora de Lucas, que exercia a profissão há mais de 30 anos e possuía apenas a formação para o magistério em nível médio.

Quando todos os professores do Ensino Fundamental I da escola foram convidados a participar de uma formação sobre AH/SD, a professora de Lucas foi a única representante desta instituição a estar presente e,

depois disso, foram observadas mudanças em sua prática. Se, inicialmente, a professora preocupava-se somente com a superação de dificuldades acadêmicas, após a formação, passou a agir em favor do desenvolvimento de habilidades precocemente manifestas.

Assim, percebemos que a professora começou a buscar maneiras de ajustar as atividades relacionadas à leitura e à escrita ao nível das habilidades de Lucas. Dava-lhe figuras para nomear autonomamente enquanto seus colegas contornavam palavras ou pintavam. Em determinada ocasião, a fim de impedir que o aluno ficasse ocioso em razão da agilidade com que executava as atividades propostas, solicitou-lhe que escrevesse uma parlenda conhecida pela turma:

Figura 2 - Parlenda



MÃO DIREITA, MÃO ESQUERDA
QUANTOS DEDOS ELAS TÊM?
DEZ DEDINHOS, DEZ AMIGOS
QUE NÃO TROCO POR NINGUÉM.

Fonte: elaboração própria

Em seguida, pediu para que o aluno fizesse a leitura do que havia escrito, ajudando-o a corrigir os erros ortográficos. Colou um cartaz com a parlenda na lousa e pediu para que ele encontrasse as diferenças entre os textos com o objetivo de que percebesse a presença de pontuação. Aproveitou a ocasião para lhe explicar o uso da vírgula em enumerações, a partir de alguns exemplos.

Embora as capacidades humanas possam ser expressas em quaisquer áreas de conhecimento ou atuação, a escola prioriza o trabalho com aquelas que são socialmente valorizadas, com destaque para o estudo da linguagem escrita e da matemática, o que também pôde ser observado na sala de Lucas. De modo geral, é comum que alunos com habilidades artísticas ou psicomotoras (dentre outras) tenham a superioridade de desempenho reconhecida, porém, sem que sejam tomadas medidas destinadas a nutrir o potencial que revelam. Por outro lado, há certas potencialidades que podem

deixar de ser convertidas em habilidades porque faltam oportunidades para descobri-las e explorá-las, como é o caso da música, por exemplo. Durante as aulas que pudemos acompanhar, muitas foram as atividades que envolviam desenho livre, mas não presenciamos nenhuma intervenção no sentido de aprimorar as habilidades envolvidas na produção de ilustrações.

Submetido a um processo de avaliação formal, Lucas teve 31 características apontadas por sua professora na Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (MARTINS, 2020), obteve 92,30% de acertos no Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização – IAR (LEITE, 2015) e foi classificado no nível “muito superior” do teste de inteligência R2 (OLIVEIRA; ROSA; ALVES, 2000). A constatação de sua precocidade e indicadores de AH/SD resultou em um relatório destinado à escola com o objetivo de que Lucas passasse a frequentar o AEE, porém, o encaminhamento do aluno por parte da coordenação pedagógica nunca ocorreu. Isso nos mostra que ainda falta conhecimento sobre os direitos e as necessidades dos alunos com AH/SD por parte de muitos educadores, o que prejudica o processo de inclusão escolar desse público, pois a atenção educacional demandada não pode ficar à mercê da sorte de encontrar professores conscientes e comprometidos com o desenvolvimento das AH/SD. Tanto professores generalistas quanto especialistas devem assumir responsabilidades com o processo educativo desses discentes.

Carvalho (2014) enfatiza que, na escola inclusiva, todos são acolhidos e valorizados em suas peculiaridades e diferenças; o foco recai sobre a aprendizagem e as potencialidades de cada um, com vistas a contribuir com a vida em sociedade, resguardadas a cidadania e a dignidade. Sua concretização tem no serviço especializado, ofertado especialmente em Sala de Recursos Multifuncionais, um importante aliado, pois o trabalho coletivo desenvolvido entre os professores especialista e generalista é de grande relevância para a superação de barreiras para a aprendizagem, quer físicas, quer comunicacionais ou atitudinais. Ademais, cabe ao professor empreender buscas incessantes por novas estratégias mediadoras que visem ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social de seus alunos. Nessa perspectiva, destaca-se a prática de pesquisa em grupos como estratégia para eliminar o processo de transmissão de conhecimentos focado no professor,

permitindo maior interação entre os alunos, incentivados a desenvolver a cooperação e o diálogo, e, destes com o saber, impedindo que a inclusão se resuma a simples inserção espacial (CARVALHO, 2014). Rosin-Pinola e Del Prette (2014) também sublinham que o reconhecimento positivo das diferenças e a valorização das atitudes cooperativas são medidas imprescindíveis ao processo inclusivo.

Salienta-se que a Educação Inclusiva requer que as diferenças sejam consideradas e valorizadas, o que demanda modificações na dinâmica do contexto educativo, em especial no que diz respeito aos aspectos curriculares e à avaliação da aprendizagem, uma vez que os currículos são delineados a partir da referência de estudantes típicos, ou seja, aqueles que respondem ao que é esperado em termos de padrão de aprendizagem e comportamento (DALL'ACQUA; VITALIANO, 2010; MENDONÇA; SILVA, 2015; NOZI; VITALIANO, 2017). Assim, o professor especialista torna-se um importante parceiro no planejamento e na organização das mudanças necessárias para o adequado desenvolvimento dos estudantes (DORZIAT, 2013), de maneira que o encaminhamento do aluno precoce com indicadores de AH/SD aos serviços de Educação Especial é imprescindível.

Conclusões

Ao analisarmos o processo de inclusão de Lucas, fica clara a capacidade dos professores de reconhecerem aqueles que apresentam precocidade e indicadores de AH/SD em sala de aula. Contudo, na ausência de formação docente acerca desse público da Educação Especial, incluindo suas necessidades e características, muitos educadores ficam sem saber como incentivar o desenvolvimento das potencialidades e, por vezes, se deixam levar por mitos e estereótipos. Dentre os mitos que prejudicam a oferta de atenção educacional condizente com as necessidades desses discentes está o da autossuficiência, que sustenta a crença de que não precisam de Atendimento Educacional Especializado e adaptações no currículo, dentre outras medidas de caráter pedagógico. É preciso que o conhecimento científico sobre as AH/SD seja cada vez mais disseminado socialmente, de modo a romper as concepções equivocadas que circulam nos ambientes educacionais (da Educação Infantil ao Ensino Superior).

Ainda que haja muito por ser feito, não podemos negar que grandiosas foram as conquistas ocorridas nos últimos anos em termos de visibilidade, seja no âmbito da produção científica, seja na identificação em contexto escolar. Resta avançarmos na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a singularidade do alunado com indicadores de AH/SD e colaborem para o alcance do máximo desenvolvimento, segundo o potencial de cada um, nas mais diversas áreas do conhecimento.

Referências

ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. Representação sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). *Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente*. Brasília, DF: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.116-129, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamento o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, 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*, Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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: MEC, 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-682, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29202>. Acesso em: 16 ago. 2020.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 11. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2016.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 17-30.

- DALLA'ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C. Escola para todos? Mudanças necessárias para uma educação inclusiva. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). *Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016. p. 131-146.
- DAVIDSON, R. G. *Oral preparation for literacy: Mothers' and fathers' conversations with precocious readers*. Boston: Harvard University, 1993.
- DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 150, p. 986-1003, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2020.
- ESCRIBANO, A.; MARTÍNEZ, A. *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madri: Narcea, 2013.
- FONSECA, K. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.; LOPES JUNIOR, J. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. In: VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. (org.). *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 17-33.
- GARCIA, R. M. C. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.109-128.
- LEITE, S. A. S. *IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2015.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. Apresentação. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). *Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 7-12.
- MARTINS, B. A. *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/ superdotação: reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula*. Curitiba: CRV, 2020.
- MENDONÇA, J. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300508&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2020.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28080>. Acesso em: 22 jun. 2021.

OLIVEIRA, R.; ROSA, H. R.; ALVES, I. C. B. *R-2: Teste Não Verbal de Inteligência para crianças*. São Paulo: Vetor, 2000.

PULEO ROJAS, E. M. La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, Mérida, v. 16, n. 53, p. 157-170, jan./abr. 2012.

RAYO LOMBARDO, J. *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS, 1997.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 03, p. 341-356, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382014000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2021.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

[Voltar para o sumário](#)

TENHO UM ALUNO COM TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM: E AGORA?

Miryan Cristina Buzetti

Um sistema educativo precisa garantir a aprendizagem de qualidade para todos os alunos para ser bem-sucedido. A legislação nacional aponta, em diferentes publicações, a importância de oferecer, para todos os alunos, o acesso a uma educação de qualidade. Para assegurar esse direito temos a inclusão escolar.

A perspectiva inclusiva tem como base o movimento da inclusão escolar (MENDES, 2006), buscando atender a diversidade, potencializando o processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, reconhecendo assim as necessidades de ações conjuntas sobre adaptações curriculares, profissionais capacitados, políticas públicas, dentre outros aspectos. Com o objetivo de oferecer um ensino adequado, respeitando a demanda do aluno, a diferenciação pedagógica é um pressuposto da ação docente, podendo ser ajustadas às finalidades, conteúdos, tempo, estratégia, recursos, apoio, dentre outras possibilidades. Para assegurar que essas adaptações aconteçam, temos documentos legais na perspectiva da Educação Inclusiva que pontuam essa necessidade, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Plano Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).

Considerando tais legislações, temos o respaldo para realizar ações efetivas que favoreçam a participação ativa na realização de práticas inclusivas, que irão contribuir para a aprendizagem de todos, como, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 2 (BRASIL, 2002), que assume os princípios da inclusão escolar, prevendo a oferta de adaptações e serviços especializados para os alunos com necessidades educacionais especiais. É importante

entender, aqui, a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

De acordo com as normativas para a Educação Especial, temos, na legislação, um público-alvo específico, sendo eles os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Esses alunos têm, então, direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 1996).

Segundo a lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o AEE deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, iniciando na Educação Infantil e acompanhando o aluno durante toda a vida escolar, se necessário. Para isso, é importante que o professor da Educação Infantil tenha uma postura receptiva e entenda a necessidade da Educação Inclusiva, acolhendo a diversidade, estando aberto ao diálogo com a família, com o professor especialista e com os demais profissionais envolvidos no acompanhamento do aluno. No início da escolarização é muito importante caracterizar e compreender as dificuldades e limitações do aluno, assim como suas habilidades, potencialidades, interesses, e sua trajetória de vida.

O trabalho pedagógico no AEE deve levar em consideração o princípio da aprendizagem significativa, valorizando o conhecimento prévio do aluno, as experiências e interesses. Realizar um portfólio e um monitoramento da aprendizagem é importante para caracterizar e mapear a demanda específica do aluno. Um recurso que facilita muito o trabalho do professor especialista em parceria com o professor da sala regular é o Plano de Ensino Individualizado (PEI), ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), sendo uma ferramenta que orienta e direciona o acesso ao currículo, elencando as necessidades e o conhecimento do aluno, adequando recursos, processos, tempo, estratégias dentre outros aspectos.

O conceito de Educação Inclusiva segue a premissa de uma escola para todos, respeitando a pluralidade e assegurando o direito ao acesso à educação de qualidade. Diante dessa premissa, o professor deverá buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, incluindo os alunos que precisam de adaptação curricular, mas não são do público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Caudrelier *et al.* (2019), cerca de 3 a 6% dos alunos do Ensino Fundamental I apresentam transtornos específicos de

aprendizagem. Tais transtornos impactam diretamente no desempenho do aluno em vários momentos da vida escolar, em diferentes níveis de comprometimento. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais - DSM-V (APA, 2014) divide os transtornos específicos da aprendizagem em três grupos, sendo: com prejuízo na leitura; na escrita; e, na matemática.

O transtorno da aprendizagem com prejuízo na leitura tem um comprometimento na precisão de leitura de palavras, na velocidade e/ou fluência e na compreensão do que leu. O transtorno de aprendizagem com prejuízo na escrita apresenta comprometimento da precisão da ortografia, na gramática e na pontuação, assim como clareza na organização de produção de texto. O transtorno de aprendizagem com prejuízo na matemática apresenta comprometimento no conhecimento do senso numérico, memorização de fatos aritméticos, precisão ou fluência de cálculo e precisão do raciocínio matemático.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), alguns aspectos poderão orientar o professor em sala de aula para identificar os transtornos específicos da aprendizagem, como dificuldades no uso das habilidades acadêmicas, observar a dificuldade do aluno por pelo menos seis meses e se os sinais são observados durante os anos escolares, e se ampliam com a complexidade do currículo.

Além disso, o prejuízo deve ocorrer em pelo menos duas habilidades acadêmicas, sendo elas: 1) leitura imprecisa ou lenta; 2) dificuldade de compreender o que leu; 3) de usar regras ortográficas; 4) compreender o senso numérico; 5) realizar cálculos; e, 6) dificuldade em raciocínio abstrato.

Reconhecendo as habilidades que podem ser afetadas com o transtorno específico da aprendizagem, fica mais fácil o professor observar e monitorar as atividades dos alunos em sala de aula, assim como o desempenho, como, por exemplo, nas séries iniciais, quando o aluno realiza adivinhação de palavras ou apresenta dificuldade acentuada em soletração, grande dificuldade em fazer inferências, adicionar ou omitir letras na escrita, erros gramaticais frequentes, desorganização textual na pontuação e parágrafos, dificuldade em escrever um texto com clareza. Na matemática,

o professor poderá observar situações como a não compreensão da ideia de numerais, dificuldade em realizar operações simples, a necessidade de apoio concreto como o uso dos dedos, palitos, material dourado, confunde as operações, dificuldade em resolver situações problemas.

Essa observação reforça a importância da avaliação e do monitoramento do professor para as habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Assim, logo que a dificuldade acontece, é possível oferecer uma intervenção para saná-la ou alertar o professor para avaliar outros aspectos na tentativa de identificar o transtorno de aprendizagem logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O desenho universal para a aprendizagem é uma abordagem curricular que favorece o trabalho e uma boa qualidade de ensino para os alunos com transtorno específico da aprendizagem, visto que eles não têm acesso ao AEE, mas, precisam de adaptações e ajustes no trabalho pedagógico. No desenho universal da aprendizagem, temos uma abordagem curricular flexível, com práticas pedagógicas diversificadas, que buscam favorecer a aprendizagem dos alunos, respeitando as particularidades, reconhecendo que cada aluno aprende em um ritmo diferente e se beneficia de estímulos diversos. Por isso é tão importante explorar todos os sentidos no processo de aprendizagem, para que possamos favorecer o desenvolvimento coletivo (MITCHELL, 2014; RAO; MEO, 2016).

Levando em consideração que temos um sistema educacional baseado na inclusão e a necessidade de oferecer um ensino de qualidade para todos, é fundamental buscar estratégias pedagógicas acessíveis para todos, mantendo a atenção para questões como: avaliação inicial; métodos; materiais e suporte.

O trabalho com o desenho universal da aprendizagem maximiza as oportunidades de aprendizagem, proporcionando múltiplos meios de envolvimento, de representação e de ações. Assim, quando o professor está elaborando o seu plano de ensino, além de pensar nas estratégias de ensino, ele precisa pensar nas estratégias de aprendizagem, e se questionar sobre o porquê, o que e como o estudante aprende.

Quando o professor questiona o motivo de ensinar determinado conceito, torna a aprendizagem mais significativa e possibilita um maior

engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Esse engajamento pode ser ampliado com posturas que envolvem metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos ou a aprendizagem baseada em equipes. Algumas posturas simples em sala de aula poderão favorecer e otimizar a aprendizagem de todos os alunos como:

- no início da aula realizar uma revisão do conteúdo estudado previamente;
- deixar claro os objetivos das atividades;
- organizar as atividades e tarefas das mais fáceis para as mais difíceis;
- respeitar o processo de aprendizagem, monitorando o desenvolvimento do aluno;
- propor algumas atividades em grupo, incentivando a cooperação, responsabilidade, empatia;
- oferecer *feedback* constante para orientar e incentivar o aluno;
- planejar atividades diversificadas, que explorem todos os sentidos ao longo do processo de aprendizagem;
- exemplificar sempre que possível, os conceitos e situações;
- possibilitar conexões entre as várias áreas curriculares;
- promover a autorregulação;
- usar diferentes suportes para a comunicação; e,
- explorar diferentes recursos como jogos tecnológicos.

Essa diferenciação nas estratégias de trabalho pedagógico pode remover as barreiras da aprendizagem, e possibilita ao professor refletir sobre sua prática e ressignificar o ensino. Para o sucesso no trabalho com o desenho universal é importante ter os objetivos definidos e claros, ajustados para a demanda da turma, ter flexibilidade com o currículo e pensar em possibilidades múltiplas de intervenção para a diversidade. Para os alunos com transtorno específico da aprendizagem, algumas práticas

pedagógicas auxiliam no seu desenvolvimento, como o tipo de instrução, os fundamentos multissensoriais, as adaptações curriculares e os fundamentos multimodais.

Neste sentido, reforçamos a importância da instrução explícita, sistemática, cumulativa e dirigida, assim como oferecer para os alunos experiências que explorem todos os sentidos (nos anos de alfabetização, por exemplo, explorar o som das letras, o contorno com alfabeto móvel ou recursos concretos, uso de recursos visuais, dentre outros).

Ter conhecimento das habilidades que apresentam prejuízo no transtorno específico da aprendizagem, como as indicadas e descritas no DSM-V (APA, 2014), direciona melhor a prática docente e possibilita a elaboração coerente de um PEI adequado, assim como as possíveis adaptações. De acordo com Pretti-Frontczak e Bricker (2000), o PEI é um documento importante de acompanhamento do processo acadêmico do aluno e para planejar as futuras intervenções de maneira mais adequada para a necessidade dele.

Na Educação Inclusiva, medidas universais de suporte à aprendizagem devem ser adotadas na elaboração do currículo e do PEI. Por isso, as adaptações, ajustes, enriquecimento e a intervenção, com foco na dificuldade do aluno, são tão importantes. Quando é oferecido para todos os alunos da turma um ensino estruturado e coerente com a necessidade, reduzimos o número de alunos com dificuldade de aprendizagem e favorecemos a identificação dos alunos com transtorno específico da aprendizagem.

A abordagem multinível ou o Modelo de Resposta à Intervenção - *Response to intervention* (RTI), que é reconhecido e utilizado em diversos países (TOMO, 2020) como um instrumento de identificação de alunos com necessidades educacionais especiais, dialoga com os apontamentos do DSM-V (APA, 2014) sobre a necessidade e importância de se oferecer um ensino de qualidade e dirigido por um período de tempo para depois avaliar o aluno e identificar, com melhor eficácia, quais habilidades estão abaixo do esperado, e se realmente são indícios para possíveis transtornos e deficiências. A abordagem de multicamadas consegue, assim, garantir, para todos os alunos da sala, um ensino de qualidade, sendo um modelo

compreensivo e sistemático, que trabalha com um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, sendo planejada e ajustada de acordo com a resposta do aluno.

Os modelos de abordagem multinível atuam diretamente na sala de aula com ações e impactos no processo de aprendizagem, oportunizando diferentes intervenções. Os benefícios mais evidentes de uma abordagem multinível para o trabalho com os alunos com transtorno específico da aprendizagem são: 1) suporte à aprendizagem; 2) determinação de um contínuo de medidas; 3) enfoque no currículo e na aprendizagem; 4) práticas baseadas em evidências; e, 5) monitoramento sistemático.

Por ser um modelo de multinível, encontramos uma organização por camada, variando o tipo, a intensidade e a frequência das intervenções e são planejadas de acordo com a resposta dos alunos. O RTI, por exemplo, é organizado em três níveis, que de acordo com Fletcher, Lyon e Fuchs (2007), podemos descrever como:

- Nível 1: é focado na instrução preventiva, acontecendo de duas a três vezes por semana, com uma duração de cerca de 15 a 20 minutos por dia, para todos os alunos. São organizadas medidas universais de aprendizagem com o objetivo de promover a aprendizagem para todos os alunos. Para favorecer a intervenção neste nível, é importante realizar uma avaliação do tipo rastreio, apoiando assim as áreas que serão prioritárias na intervenção para determinada turma/classe. O rastreio poderá ser realizado em vários momentos do ano letivo, orientando as adaptações e ajustes das práticas pedagógicas.

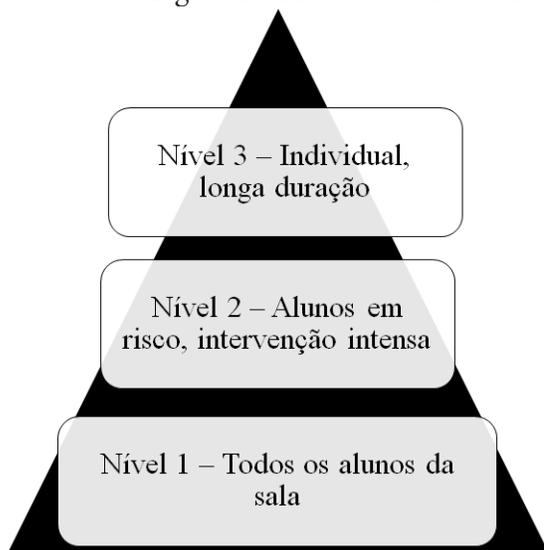
- Nível 2: oferecida para um pequeno grupo de alunos que não apresentaram um bom desempenho no rastreio realizado no Nível 1. Assim, são alunos que, mesmo após passar por uma experiência explícita de ensino, continuam com o desempenho abaixo do esperado e de seus pares da mesma turma. A duração das intervenções neste nível pode variar de 30 a 40 minutos, de três a cinco vezes por semana, sendo realizada por um professor de apoio, fora do horário de aula (situação semelhante à que encontramos em algumas regiões do Brasil na qual denominamos de reforço escolar). É muito importante, neste nível, realizar o monitoramento constante e avaliar o aluno identificando quais habilidades precisam de

maior número de intervenção. Neste nível, oferecemos, para o aluno, um suporte complementar.

- **Nível 3:** neste nível temos uma intervenção individual e intensiva, realizada por um professor especialista ou um profissional da equipe multidisciplinar, correspondendo então ao serviço de AEE realizado no Brasil. Neste nível, as intervenções são mais frequentes e intensivas, planejadas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno. No nível 3 é recomendado que o aluno seja encaminhado para uma avaliação multiprofissional (FLETCHER, LYON, FUCHS, 2007; TOMO, 2020).

Constatamos na organização desses níveis que é oferecido um ensino explícito, dirigido e de qualidade, baseado em evidências científicas, o que facilita a identificação e o melhor encaminhamento dos alunos com transtornos específicos de aprendizagem, assim como os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtorno do espectro autista. A otimização do processo de ensino e a pertinência do uso de recursos e estratégias adequadas ao longo do processo são o diferencial nos modelos multiníveis. Assim:

Figura 1 - Modelos multiníveis



Fonte: elaboração própria

Seguindo essa organização de nível, temos então medidas universais no Nível 1, medidas seletivas no Nível 2 e medidas adicionais no Nível 3, oferecendo um contínuo de intervenção, o que apoia a inclusão escolar. Temos o enfoque na organização multinível na avaliação para a aprendizagem e não somente na avaliação da aprendizagem. Os resultados das avaliações são evidências relevantes para o planejamento das ações pedagógicas, é a partir da análise das avaliações que as intervenções e os suportes são planejados (FLETCHER; LYON; FUCHS, 2007).

Quando pensamos na intervenção, é preciso que o professor leve em consideração a intensidade, frequência e duração, assim como as áreas que deverão ser priorizadas, o método utilizado, os recursos e os materiais. Dessa maneira, identificar as potencialidades e dificuldades dos alunos com transtorno específico da aprendizagem irá favorecer o planejamento do professor e direcionar as propostas de intervenção. Assim, atitudes como:

- evite utilizar textos longos para avaliação;
- utilize fontes simples na escrita de texto, como Arial;
- evite riscos, figuras ou outros itens que possam distrair o aluno do objetivo da tarefa;
- leia, sempre que possível, a prova em voz alta antes de iniciá-la, verificando se os alunos compreenderam o que é esperado de cada exercício;
- utilize apoio visual como figuras, esquemas, sinais para auxiliar a compreensão do texto; e,
- dê preferência às avaliações orais.

Ações simples podem favorecer a aprendizagem do aluno com transtorno específico da aprendizagem, assim como os demais alunos. A clareza e a sistematização da intervenção e das atividades é fundamental.

Tais alunos podem apresentar dificuldade com memória visual e/ou auditiva, configurando-se em barreira a automatização da leitura. Por isso, são importantes atitudes como: 1) repetir a informação; 2) evitar avaliações com grande demanda de memorização de nomes, fórmulas, regras, datas; 4) oferecer sempre apoio verbal e escrito; 5) permitir a utilização de recursos como alfabeto móvel, calculadora, tabuada, gravadores para favorecer o processo de aprendizagem; 6) oferecer instruções curtas e

simples para evitar confusão e facilitar a compreensão do processo. Em muitas das atividades, o aluno com transtorno específico da aprendizagem irá demandar mais tempo para concluir a tarefa, então, organizar a rotina da aula e a quantidade de exercícios levando em consideração essa variação de tempo de conclusão é necessário.

Conclusões

As evidências científicas contribuem para que o professor possa direcionar sua prática e ter bons resultados, mas, para que isso aconteça de fato, é fundamental oferecer, para esse professor, uma formação de qualidade, oportunizar momentos de reflexão de aproximação entre o “chão da escola” e as pesquisas realizadas na Universidade.

No Brasil, a inclusão escolar é um desafio, existem várias barreiras e dificuldades encontradas principalmente na rede pública de ensino, mas não podemos desistir ou desacreditar na educação, sendo essa um direito de todos e uma oportunidade para que possam ter acesso ao conhecimento e exercer a cidadania.

Sobre a inclusão do aluno com transtorno específico da aprendizagem, temos, por meio das habilidades descritas no DSM-V (APA, 2014), a identificação das habilidades com prejuízo, sendo um fator de orientação para a intervenção pedagógica, assim como a importância do rastreio e do monitoramento da aprendizagem. Adaptações curriculares poderão favorecer a aprendizagem desse aluno ao longo da escolarização, assegurando a inclusão escolar, e caminhando para uma melhor qualidade do ensino para todos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394; 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Adaptações Curriculares para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998.

CAUDRELIER, T. *et al.* Transfer of sensorimotor learning reveals phoneme representations in preliterate children. *Cognition*, v. 192, p. 103973, 2019.

FLETCHER, J. M., LYON, G. R., FUCHS, L. S.; BARNES, M. A. *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York, NY: Guilford Press, 2007.

INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT OF 2004, Pub. L. 108-466.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MITCHELL, D. *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. (2nd ed. ed.). Routledge, 2014.

PRETTI-FRONTCZAK K.; BRICKER D. Enhancing the quality of individualized education goal and objectives. *Journal of Early Intervention*, v. 23, n. 2, p. 92-105, 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ609760>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RAO, K.; MEO, G. Using Universal design for learning to design standards-based lessons. Special Issue - *Student Diversity*, v. 6, n. 4, p. 1-12, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244016680688>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TOMO, C. D.; SITO, A. A. Adaptação do modelo resposta-à-intervenção para identificação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 9, n. 3, p. 280-294, 2020. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/3045>. Acesso em: 20 ago. 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

[Voltar para o sumário](#)

Sobre as autoras

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Terapeuta Ocupacional. Doutora em Educação pela UNESP. Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UNESP e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Certificação Internacional em Integração Sensorial pela *Collaborative for Leadership in Ayres Sensory Integration* (CLASI), UNESP.

E-mail: aila.rocha@unesp.br

Bárbara Amaral Martins

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

E-mail: barbara.amts@gmail.com

Camila Boarini dos Santos

Terapeuta Ocupacional. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP.

E-mail: camila.boarini@unesp.br

Clarissa Maria Marques Ogeda

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Campus Marília. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Membro do Grupo de Pesquisa “Diferença, desvio e estigma”.

E-mail: clarissaogeda@gmail.com

Fernanda Carolina Toledo da Silva

Graduação em Licenciatura em Educação Física – UNESP – Bauru. Doutorado em Educação - UNESP Marília. Professora de Educação Física em escola municipal e escola privada - Piratininga/SP.

E-mail: nanda_tol@hotmail.com

Fernanda Dias Ferraz Soriano

Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP. E-mail: fernanda.ferraz-soriano@unesp.br

Jáima Pinheiro de Oliveira

Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE/UFMG). Professora Permanente (Voluntária) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Pesquisadora do Grupo “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen/CNPq).

E-mail: jaima.ufmg@gmail.com

Juliana Cristina Bomfim

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Passos).

E-mail: juliunesp@yahoo.com.br

Karen Regiane Soriano

Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI). Bolsista Didático do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Mestre em Educação, Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva e Pedagogia com aprofundamento em Educação Infantil pela mesma Universidade (UNESP/Marília). Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) e colaboradora do Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP).

E-mail: karensoriano@fai.com.br

Ketilin Mayra Pedro

Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Bauru. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus Marília com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona / Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus Marília. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - Campus Bauru. Atualmente é Docente da Área de Ciências Exatas, Humanas e Sociais do Centro Universitário Sagrado Coração - Bauru e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Bauru. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação, Ensino Superior e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Vice-líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação - GIEPAHS e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” (LaTeDIP).

E-mail: ketilinp@yahoo.com.br

Lígia Maria Presumido Braccialli

Graduação em Fisioterapia - UFSCar. Doutorado em Educação Física – UNICAMP. Coordenadora do Espaço Crisalli - Reabilitação em Neurologia Funcional – Marília/SP.

E-mail: bracci@marilia.unesp.br

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Doutora e Mestre em Educação, na linha da Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual pela mesma Universidade e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação. Pedagoga com Habilitação em Deficiência Intelectual pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP.

E-mail: maewicc@hotmail.com

Mariele Angélica de Souza Freitas

Pedagoga (Unesp-Marília), mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutoranda pela Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FE-USP).

E-mail: marielefreitas@gmail.com

Miryan Cristina Buzetti

Pedagogia (Unesp – Araraquara), Mestrado e Doutorado em Educação Especial (UFSCar), Pós-doutorado (Unesp- Marília). Professora Séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Superior.

E-mail: buzettimiryan@gmail.com

Nídia Lícia D' Angelo Almeida

Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/ Surdez pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Professora de Educação Infantil, na Escola CEU EMEF Vila do Sol, da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo/SP.

E-mail: nldangelo@hotmail.com

Simara Pereira da Mata

Pedagoga. Doutoranda pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (UNESP/Marília). Integra o Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen). Professora de Educação Básica I e de Educação Básica II – área de Educação Especial no município de Rio Claro, SP.

E-mail: simaraps@yahoo.com.br

[Voltar para o sumário](#)

Educação especial: do pensar ao fazer

*Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Maria Marques Ogeda
Organizadoras*

Foto de Capa
Danielli Pimenta

Diagramação e supervisão
Eduardo José Manzini

Formato
16X23 cm
E-book

Tipologia
Adobe Garamond Pro



Ketilin Mayra Pedro

Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista. Docente da Área de Ciências Exatas, Humanas e Sociais do Centro Universitário Sagrado Coração - Bauru. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp - Campus Bauru. Vice-líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/ Superdotação - GIEPAHS e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” (LaTeDIP).



Clarissa Maria Marques Ogeda

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Campus Marília. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Membro do Grupo de Pesquisa “Diferença, desvio e estigma” .