

Flávio Aparecido de Almeida
(Org.)

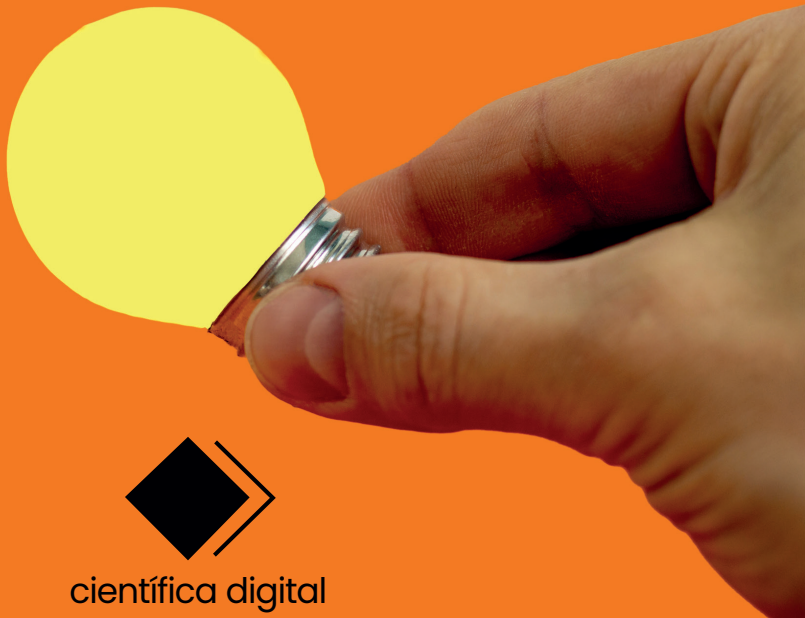
Educação

ESPECIAL E INCLUSIVA

**FAMÍLIA,
ESCOLA,
POLÍTICAS PÚBLICAS
E SOCIEDADE EM PESQUISA**



Vol. 3



científica digital



EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA

Guarujá - São Paulo - Brasil

www.editoracientifica.com.br - contato@editoracientifica.com.br

Diagramação e Arte	Edição © 2024 Editora Científica Digital
Equipe Editorial	Texto © 2024 Os Autores
Imagens da Capa	1ª Edição - 2024
Adobe Stock - 2024	Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais pela edição e projeto gráfico. Os autores detêm os direitos autorais dos seus respectivos textos. Esta obra foi licenciada com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou em partes, desde que seja citada a fonte, com os créditos atribuídos aos autores e obrigatoriamente no formato Acesso Livre (Open Access) e sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma. É proibida a catalogação em plataformas com acesso restrito e/ou com fins comerciais.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação especial e inclusiva: família, escola, políticas públicas e sociedade em pesquisa: volume 3 / Flávio Aparecido de Almeida (Organizador). – Guarujá-SP: Científica Digital, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui Bibliografia

ISBN 978-65-5360-711-8

DOI 10.37885/978-65-5360-711-8

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. I. Almeida, Flávio Aparecido de (Organizador). II. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação especial: Inclusão escolar

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2024

Flávio Aparecido de Almeida
(Org.)

**Educação Especial e Inclusiva: família,
escola, políticas públicas e sociedade em
pesquisa**

Volume 3

1ª EDIÇÃO



científica digital

2024 - GUARUJÁ - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Profª. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Profª. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Profª. Dra. Clara Mockdece Neves
Profª. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Profª. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Profª. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Profª. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Profª. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Profª. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Prof. Dr. Humberto Costa
Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Profª. Dra. Maria Cristina Zago
Profª. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Octávio Barbosa Neto
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Profª. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Profª. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Editora Científica Digital, sendo aprovados na revisão por pares e indicados para publicação.

Nota: Esta obra é uma produção colaborativa, tornando-se uma coletânea com reservas de direitos autorais para os autores. Alguns capítulos podem ser derivados de outros trabalhos já apresentados em eventos acadêmicos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é exclusiva dos/as respectivos/as autores/as, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco dos organizadores e membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Sabemos dos desafios que se é ensinar e educar no mundo contemporâneo, onde alguns referenciais devem ser deixados de lado, mas outros devem ser otimizados e trabalhados, porque são partes constitutivas da pessoa humana. Existem valores que são inegociáveis, como: justiça, respeito, bondade, ternura e a alteridade. Estudar nem sempre significa que irei aprender e compreender todos os conteúdos, isso na prática é impossível, mas é estabelecer o que há em nós de humano e humanizante e corrobora para o desenvolvimento da criticidade, reflexão e análise da realidade social, política, econômica, social e cultural.

Escola, família e professores devem estar atentos a nova realidade social, sem perder o essencial, que é o valor à vida humana e suas diferentes formas de ser e de existir. Este livro apresenta uma pesquisa atualizada e realizada por autores que são expoentes em pesquisa e na temática abordada. Desfrutem das reflexões realizadas em cada capítulo, lembrando que as mesmas não se findam aqui.

Agradecemos a participação de todos os autores, na construção desta obra tão importante e com uma temática tão relevante para os dias atuais. Desejamos aos leitores, que a mesma possa auxiliar numa pesquisa bibliográfica nas diferentes esferas de ensino. Mudar é importante, sem perder a fineza de uma vida verdadeiramente humana e capaz de compreender e incluir a todos.

Uma excelente leitura para todos.

Flávio Aparecido de Almeida

SUMÁRIO

Capítulo 01

ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Márcio Lopes da Silva; Wasley de Jesus Santos

doi 10.37885/240616878 8

Capítulo 02

CURSO BRAILLE - AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO ONLINE

Regina Helena Faustino; Lucí Hildenbrand

doi 10.37885/240516653 28

Capítulo 03

DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Wanderson Barbosa Rosa

doi 10.37885/240316148 47

Capítulo 04

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O FAZER DOCENTE NA SALA DE AULA REGULAR

Maria Martins Formiga

doi 10.37885/240717150 59

Capítulo 05

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rafael Soares Chaves; Deise Carla de Brito Pascoal

doi 10.37885/240616979 78

Capítulo 06**IMPLICAÇÕES E PRÁTICAS TEXTUAIS PARA ALUNOS COM O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

Joana D'arc Teotônio; Rafael Alves Santos Gamosa de Sousa; Maria Veronica Oliveira Simão; Sirla Danielle Andrade Sousa; Celiana Lima da Silva; Wallysabel Araújo Veras; Bruna dos Santos Barbosa Dantas; Neila Pio de Moraes; Juliêta Gerusa de Moura Santos; Jefferson Antônio de Oliveira

 10.37885/240616818 **91**

SOBRE O ORGANIZADOR **112**

ÍNDICE REMISSIVO **113**

ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: A UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Márcio Lopes da Silva

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP)

Wasley de Jesus Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

RESUMO

Este artigo disserta sobre a utilização de mapas conceituais como recurso pedagógico para alfabetização bilíngue para surdos no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o propósito principal de demonstrar as contribuições desses mapas no contexto da educação bilíngue. Inicialmente, o trabalho apresenta o conceito do AEE para surdos; em seguida, explica o uso pedagógico dos mapas conceituais e, por fim, analisa a aplicabilidade dos mapas conceituais no AEE para surdos. O estudo utiliza a pesquisa bibliográfica como metodologia qualitativa, além de partir da experiência profissional docente dos autores com a educação bilíngue no AEE para alunos surdos. A pesquisa se embasa teoricamente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010; Brasil, 2011, 2018; Damázio, 2007), nos Estudos Surdos (Quadros; Cruz, 2011; Cruz; Finger; Fontes, 2017) e na aplicação dos mapas conceituais na educação de surdos (Pimenta; Strobel; Maestri, 2021; Morás; Langwinski; Kaminski, 2021). Os resultados da pesquisa evidenciam a contribuição direta dos mapas conceituais para a aprendizagem, pois facilitam a compreensão, a organização e a expressão de ideias, além de promoverem a participação ativa dos alunos na construção do próprio conhecimento; não apenas isso, os mapas conceituais se mostram como um recurso eficaz para surdos porque conseguem, por meio da visualidade, capturar conceitos e organizá-los de forma didática, indo ao encontro da experiência de aprendizagem de alunos surdos que é, sobretudo, igualmente visual.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Alfabetização Bilíngue, Mapas Conceituais, Surdos.

INTRODUÇÃO

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 2002, p. 118).

A história da educação de surdos no Brasil é permeada por sofrimentos, lutas incansáveis e conquistas de movimentos envolvendo a comunidade surda, o povo surdo e os militantes por uma educação que tenha o mesmo status que para os ouvintes, que seja oferecida com equidade e que por meio dela possam alcançar a formação integral, tornando-se cidadãos críticos e protagonistas por participarem ativamente em todas as esferas da sociedade.

A trajetória da educação de surdos no Brasil sobrevive a mudanças em meio aos cenários políticos, que por muitas vezes são conflituosos em suas políticas educacionais, mas ao mesmo tempo celebram a valorização da diversidade linguística, étnica e cultural, celebrando uma educação inclusiva, mas, por vezes, tentam implementar retrocessos em suas políticas educacionais.

Em meio a este percurso, resiste a temática da educação bilíngue para surdos que valoriza a língua de instrução, neste caso a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que constitui a subjetividade das comunidades surdas e por meio desta o seu aprendizado, suas identidades, sua produção linguística e cultural.

Em vista disso, este trabalho objetiva de forma geral apresentar as contribuições do uso dos mapas conceituais e semânticos no Atendimento Educacional Especializado – AEE para surdos. Ademais disso, de forma específica, este trabalho também objetiva conceituar o AEE para surdos no contexto da educação bilíngue, explicar o uso dos mapas conceituais e, finalmente, analisar a aplicabilidade desses mapas na educação bilíngue para surdos.

Para a realização deste trabalho, optou-se pela metodologia de revisão bibliográfica de forma qualitativa, uma pesquisa exploratória que fez levantamento dos materiais já publicados, constituindo-se de livros, artigos e periódicos científicos publicados nas bases de dados confiáveis, como bibliotecas virtuais, sites governamentais, realizando uma análise, compreensão e reflexão sobre os mesmos.

Este artigo considera a experiência docente do pesquisador, o primeiro autor, de onde emana a motivação para escrever sobre esta temática aqui apresentada.

Esta pesquisa se torna relevante, visto que é essencial descobrir, criar e promover o uso de estratégias que possibilitem a oferta de um processo educacional bilíngue, valorizando as características de uma epistemologia surda, as experiências, vivências, a subjetividade dos estudantes surdos, promovendo também um processo educacional que seja adequado ao estilo de aprendizagem baseado na visualidade, cultura e na língua gesto-visual.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE é ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização comum,¹ buscando atender às especificidades de cada estudante (Brasil, 2018). Profissionais especializados são responsáveis por esse serviço, possuindo conhecimentos e estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades individuais dos alunos. Sendo assim, é possível entender seus objetivos de forma mais detalhada de acordo com o Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011²):

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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

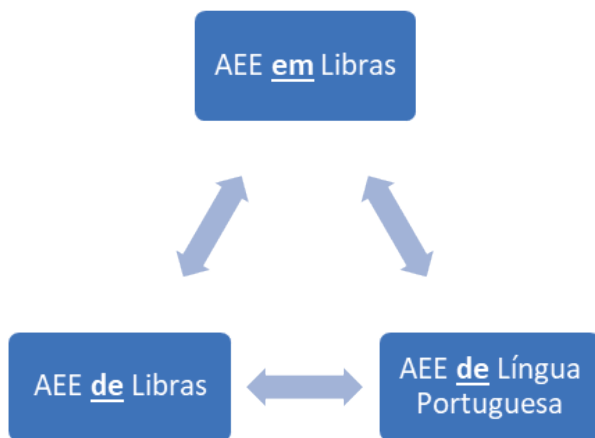
Então, a partir disso, o AEE para estudantes com surdez visa romper as barreiras de acessibilidade à comunicação e interação, ou seja, garantir que

¹ Também chamado (tradicionalmente) de ensino regular.

² Documentos desta natureza geralmente não são paginados.

tenham acesso ao currículo, conteúdos e, conseqüentemente, desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Damázio (2007) relata que o AEE é composto por três momentos didáticos e pedagógicos diferentes, que estão enfatizados nos destaques da Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Esquema do AEE para surdos



Fonte: Os autores (2024)

De acordo com o esquema apresentado na Figura 1 acima sobre o AEE para surdos, é possível entender que os três momentos se caracterizam como diferentes, porém estão interligados, sendo que há uma interdependência entre eles que garantem a aquisição progressiva de habilidades linguísticas necessárias ao desenvolvimento de estudantes surdos proficientes e bilíngues.

Considerando que há porcentagem expressiva de estudantes surdos que chegam na Educação Infantil ainda sem a aquisição da língua materna, segundo explicam Quadros e Cruz (2011, p. 25), é imprescindível que o AEE possa garantir em sua rotina atividades planejadas a partir de uma avaliação pedagógica diagnóstica pelo professor especializado que evidenciem quais são as necessidades a nível linguístico. Para essas autoras:

A grande maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que normalmente não conhecem a língua de sinais e muitas vezes nunca viram um surdo. Esse fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu

uso, as crianças ficam praticamente sem input linguístico. Essas crianças, quando ingressam na clínica ou na escola, descobrem a língua de sinais e a partir daí iniciam o seu processo de aquisição da linguagem, embora tardio (Quadros; Cruz, 2011, p. 25).

Portanto, é necessário que o AEE no ambiente escolar seja organizado de modo a suprir tais defasagens impostas pelo atraso na aquisição da linguagem; assim, tais estudantes surdos terão a oportunidade de adquirir sua língua materna, com o primeiro contato com a Libras, dentro desse espaço estruturado de acordo com uma proposta que leve em consideração suas necessidades linguísticas, como esclarecem Cruz, Finger e Fontes (2017, p. 35) a seguir.

O processo de aquisição tardia da linguagem por surdos tem sido frequentemente investigado em adolescentes e/ou adultos que, no período da infância, não adquiriram uma língua de sinais e nem aprenderam uma língua oral de forma efetiva. Os resultados normalmente mostram que, em decorrência da falta de exposição à língua de sinais desde o nascimento ou precocemente, podem ser observados efeitos negativos dessa aquisição tardia, tais como déficits na compreensão, produção, e/ou diferenças nos padrões de ativação cerebral, inclusive em longo prazo. Esses efeitos têm sido constatados a partir da comparação do desempenho, em testes linguísticos, entre surdos com aquisição precoce (desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida) e surdos com aquisição tardia.

É preciso que o AEE seja um espaço propício para a aquisição e a aprendizagem da Libras, cabendo aos professores especializados para o atendimento “em” e “de” Libras, respectivamente, o planejamento de suas ações. De acordo com Damázio (2007), um ambiente bilíngue é um espaço em que se utiliza a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, realizado na escola comum e se constitui em um trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes surdos. Acerca disso, Santos (2013, p. 9) afirma:

Com vistas a essa divisão na organização do trabalho de ensino de LIBRAS a alunos com surdez, percebemos o quanto é desafiador incluir esse aluno na escola regular despreparada, que mais se adequa aos padrões excludentes da sociedade do que se abre a uma educação que verdadeiramente valorize a diversidade e promova o crescimento humano igualitário de todos que dela participem. O desafio aqui é encontrar o elo que diminuirá a distância entre

o aluno com surdez e o aluno ouvinte, levando-se em conta suas origens, culturas e, sobretudo, suas línguas. Nestes últimos anos, o Brasil tem enfrentado uma revolução em termos educacionais, porque a proposta de educação na perspectiva da educação inclusiva direcionou o foco das políticas públicas para o humano, para a diversidade humana.

As atribuições dos professores especializados do AEE são diversas; portanto, é preciso que, além da formação inicial para o exercício da docência num espaço e contexto desafiador, tenham as competências para diagnosticar, buscar os recursos e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem e avaliar todo o percurso realizado, conforme orientam Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 14) abaixo:

Avaliação da aprendizagem por meio da Libras é importante para que se verifique a compreensão e a evolução conceitual dos alunos com surdez no AEE. Considerando que a educação escolar dos alunos com surdez tem como língua de instrução a Libras e a Língua Portuguesa, o aluno realizará suas avaliações em sala de aula comum em Língua Portuguesa e em Libras, de acordo com os objetivos propostos.

A identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis, somadas a outras estratégias de enriquecimento, não podem deixar de lado a atenção para aspectos principais que estão relacionados a uma perspectiva de educação bilíngue para surdos. Esses aspectos compreendem identidade surda, cultura surda e língua de sinais, ou seja, suas formas de compreender, de se expressar e de interagir por meio de uma cultura da visualidade, constituindo sua singularidade e subjetividade. Ainda segundo os mesmos autores,

Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuem com construção de diferentes conceitos. Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras. Portanto, as salas de recursos multifuncionais devem ter muitos materiais visuais dispostos em murais, livros, painéis, fotos sobre os conteúdos e outros. A produção desses recursos, pelos professores e alunos, é primordial para a compreensão dos conteúdos curriculares em Libras, enriquecendo a aula e tornando-a mais atraente e representativa (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p.14).

A articulação entre todos os docentes envolvidos no trabalho com os estudantes que recebem o AEE é fundamental; no que tange aos surdos, é perceptível que as maiores barreiras são aquelas que giram em torno da comunicação e da interação, ou seja, de uma acessibilidade linguística aos conteúdos, objetos de aprendizagem e demais atividades escolares que são focadas em currículo para ouvintes e não para surdos.

A respeito do segundo momento do AEE de Libras, cabe salientar que:

No Brasil, a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, é entendida como 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 (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p.15).

Portanto, é preciso garantir esse momento no AEE para que os estudantes surdos tenham a aquisição da Libras, e que por meio desta expressem suas ideias, seus pensamentos e seus interesses, que a partir dela reflitam e formulem hipóteses e aprendam os conceitos no processo de ensino e aprendizagem. Quanto à metodologia para o ensino de Libras, é preciso observar atentamente os critérios abaixo descritos em Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 17):

O ensino de uma língua requer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signo linguístico é motivado. Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências.

Tendo em vista que os estudantes surdos estão imersos em uma sociedade que se pauta pela leitura e escrita em suas diversas formas de gêneros textuais, é preciso que estes se apropriem de tais mecanismos por meio da língua portuguesa na modalidade escrita, valorizando os aspectos visuais; por causa disso é que o terceiro momento do AEE é imprescindível. Ainda nas palavras dos mesmos autores:

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue - Libras e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da Língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p.18).

Diante disso, é possível que os professores do AEE para a Língua Portuguesa explorem conceitos, tendo como importante recurso um livro didático com imagens ou que realizem uma produção textual com o suporte de dicionários ou livros, leitura e escrita; assim, os processos de leitura e escrita compõem, portanto, as habilidades linguísticas necessárias para que tais sujeitos sejam proficientes bilíngues e que se tornem protagonistas do exercício de sua cidadania tanto no espaço escolar quanto na sociedade.

Segundo Casarin (2012), um recurso potencial que proporciona o acesso ao letramento desde cedo é o ambiente de sala de aula; no que tange aos surdos, é preciso ter em mente que estes estão sempre em contato com a escrita.

O USO PEDAGÓGICO DOS MAPAS CONCEITUAIS³

O ofício de professor é caracterizado por uma busca incessante por práticas, materiais, recursos e estratégias que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes, que se traduzem em situações didáticas de reflexão-ação-reflexão, oportunizando sua viabilização ou não de acordo com o contexto sociocultural.

³ Em se tratando de contexto pedagógico, há quem considere o que este trabalho atribui aos mapas conceituais como sendo “mapas mentais”, a exemplo da explicação feita por Equipe PM3 (2023).

No caso de professores de estudantes surdos, a inquietação por tais situações didáticas que envolvem um processo reflexivo não é diferente, visto que se trata de um público que apresenta ainda mais especificidades, questões linguísticas e limitações impostas por um atraso linguístico, em sua maioria, o que se caracteriza por aumentar as barreiras na participação e interação no processo educativo e na sociedade de forma geral.

Para esse momento de ação-reflexão-ação, é proposto, nesta terceira seção, a possibilidade de se contemplar a utilização dos mapas conceituais no processo de aprendizagem como uma ferramenta pedagógica que tem sido muito utilizada com estudantes ouvintes, os quais compartilham de um mesmo signo linguístico, de uma mesma língua e na modalidade oral.

Pensando nessa ferramenta de aprendizagem, mapa conceitual, objeto de estudo e pesquisa deste trabalho, é preciso analisar quais as suas características, quais os aspectos e componentes que o definem como mapa conceitual e a sua aplicabilidade no espaço escolar, mais especificamente em relação às possibilidades de potencializar a aprendizagem, de garantia que é possível desenvolver as competências e habilidades mínimas esperadas para atuar na sociedade como cidadãos conscientes, críticos e protagonistas, aliando as aprendizagens no percurso escolar, em suas trajetórias com os seus respectivos projetos de vida, não só a um tempo longo de prazo, mas de igual modo para o presente momento em suas decisões e escolhas de forma mais assertiva. Para Moreira (2023),

Mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso. Isso também os diferencia das redes semânticas que não necessariamente se organizam por níveis hierárquicos e não obrigatoriamente incluem apenas conceitos. Mapas conceituais também não devem ser confundidos com mapas mentais que são livres, associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente. Não devem, igualmente, ser confundidos com quadros sinópticos que são diagramas classificatórios. Mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquizá-los (Moreira, 2023, p.1).

De acordo com o exposto sobre desenvolvimento de competências e habilidades que os estudantes precisam adquirir, cabe salientar que o Currículo

Paulista do Estado de São Paulo está aliado com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deixa de forma explícita o conceito de competência, sendo possível compreender quais são as expectativas de aprendizagens para todos os estudantes.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Portanto, todas as áreas envolvidas no currículo trazem conjuntos de competências e habilidades para cada nível e etapa de ensino da Educação Básica, sendo que a modalidade de ensino de Educação Especial é transversal a toda Educação Básica, por isso é ofertado o AEE e este possibilita o desenvolvimento de forma integral de seus estudantes público-alvo da Educação Especial, do qual fazem parte os estudantes surdos.

Diante da perspectiva atual a inclusão escolar desses estudantes nas classes comuns da Educação Básica em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, é preciso levar em consideração as demandas específicas de cada um deles no contexto escolar. Para que tal objetivo seja alcançado, é preciso criar possibilidades para que esses educandos desenvolvam suas habilidades. Dessa forma, os conteúdos curriculares devem ser adaptados, considerando as especificidades de cada estudante, respeitando, assim, as potencialidades e dificuldades individuais – ritmos diferentes de aprendizagem – por meio de estratégias diversificadas de ensino (São Paulo, 2019, p. 40).

É preciso pensar, portanto, de acordo com essa perspectiva, na qual os estudantes precisam desenvolver competências e habilidades, que esses possam fazer uso de tal estratégia diversificada, como os mapas conceituais, para que seja possível uma melhor fixação de conceitos, organização lógica do pensamento, garantindo uma hierarquia estruturada de conhecimentos que possibilitam a integração das partes para o todo e do todo para as partes de igual modo. Dessa mesma maneira, é preciso observar, analisar e refletir sobre a possibilidade de seu uso dentro do espaço do AEE para o trabalho desenvolvido com estudantes surdos, pois estes apresentam uma demanda específica no contexto escolar, encontrando

a equidade no processo de escolarização por meio de práticas educativas que celebrem e valorizem os ritmos e estilos de aprendizagem de cada um desses.

No AEE, os mapas conceituais e semânticos são utilizados como recursos visuais para promover a participação ativa dos alunos surdos na construção do conhecimento. De acordo com Morás, Langwinski, Kaminski (2021), como também para Pimenta, Strobel, Maestri (2021), essas ferramentas possibilitam aos alunos surdos a organização e a representação dos conceitos de forma clara e acessível, facilitando a compreensão e a expressão linguística.

Em consonância com Pereira *et al.* (2021), os mapas conceituais são recursos que facilitam a aprendizagem e a compreensão dos conceitos por parte dos alunos surdos. Eles permitem a organização e a estruturação das informações, favorecendo a construção de significados e o estabelecimento de conexões entre os conceitos.

Ao se analisar a respectiva reflexão sobre a questão de equidade, estilos e ritmos de aprendizagem, considera-se que o canal principal de acesso à informação para estudantes surdos é por meio da visão e de todo o seu sistema de processamento visual. É preciso que haja a mediação por um signo linguístico que possa ser representado por um objeto, um desenho, uma palavra, um sinal ou um código linguístico estabelecido convencionalmente por um grupo de pessoas como no caso da Libras.

No momento do AEE, em contraturno, o professor especializado e estudantes surdos compartilham de uma mesma língua, a Libras, que para esses estudantes o canal visual é o de excelência primeira para a recepção de informações e estabelecimento de interação, de experiências, justificando, então, que a mediação linguística seja primordialmente pela Libras, a qual será estruturada com base nos três momentos do AEE e, no caso específico deste trabalho, será o AEE de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, o qual contempla o estilo de aprendizagem dos estudantes surdos, respeitando, assim, suas singularidades como identidade, cultura e língua.

Segundo Perlin (2015), o ambiente educacional deve, também, desempenhar um papel importante na construção da identidade surda dos estudantes, promovendo a valorização da cultura e da língua de sinais. Essa autora ressalta a importância do uso da Libras como língua de instrução e interação nesse processo de construção identitária, e é por isso que a Libras é prioritária no AEE,

pois permite que os alunos surdos tenham acesso pleno ao conhecimento e desenvolvam suas habilidades acadêmicas.

Além disso, os mapas conceituais e semânticos também podem ser utilizados como apoio na tradução e interpretação de conceitos, tornando o conteúdo mais acessível para os alunos surdos (Pimenta; Strobel; Maestri, 2021). Essas ferramentas permitem uma representação visual do conhecimento, favorecendo a compreensão e a expressão linguística, além de promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

A esse respeito:

[...] compreende-se que os mapas conceituais são instrumentos potentes para inserção de alunos surdos nos processos de ensino e aprendizagem significativa, uma vez que com os mapas conceituais, tornam-se mais fáceis a percepção e compreensão de determinados conceitos, pois, neles existem aproximações entre a memória visual e as imagens (palavras) de ligação que são apresentadas nos mapas (Lobato; Bentes, 2017, p. 43).

Na tentativa de estabelecer um paralelo entre estudantes ouvintes e surdos quanto ao uso no compartilhamento de mapas conceituais, é preciso destacar que os mapas conceituais e semânticos são ferramentas visuais utilizadas na área da educação para auxiliar na organização e representação de informações de forma estruturada e hierarquizada. No contexto do AEE voltado para estudantes surdos, essas ferramentas desempenham um papel relevante, promovendo a compreensão e a expressão linguística de forma visual.

A APLICABILIDADE DOS MAPAS CONCEITUAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

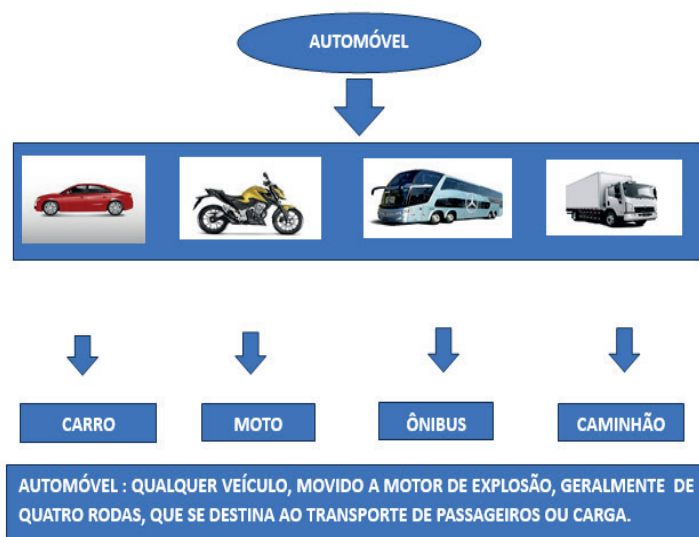
É objetivo deste tópico evidenciar o uso e a aplicabilidade dos mapas conceituais no AEE para surdos. A discussão apresentada aqui parte, como dito na introdução, da experiência docente no AEE do primeiro pesquisador-autor deste artigo. Desse modo, de início é preciso esclarecer que os mapas conceituais descritos nesta seção são exemplos e evidenciam possibilidades de desenvolver um trabalho desde que levada em consideração uma avaliação pedagógica

inicial das competências e habilidades dos estudantes surdos assim como os seus interesses.

A aplicação dos mapas conceituais deve acontecer no espaço do AEE em contraturno, onde o perfil dos estudantes surdos deve ser especificado, ou seja, caracterizado como, por exemplo, se é usuário de Libras ou não, se houve atraso na aquisição da linguagem, qual é o nível linguístico, se é surdo oralizado ou não, pois a partir dessas informações é possível dar uma qualidade maior ao trabalho e, conseqüentemente, melhores experiências, vivências, interações. Partindo da caracterização dos estudantes surdos, é possível que o professor do AEE escolha quais são as estratégias mais adequadas no processo de mediação linguística bilíngue.

Inicialmente, para o trabalho com mapa conceitual e semântico, é utilizado como referência um foco de interesse em comum pelos estudantes surdos, garantindo que o nível de atenção seja maior. Abaixo, é possível ver a apresentação de um modelo de mapa conceitual e semântico elaborado para a realização do AEE para surdos, utilizando-se da mediação linguística sinalizada.

Figura 2 - Mapa conceitual: Automóvel



Fonte: Os autores (2024)

Para um trabalho com este tipo de mapa conceitual e semântico, é importante que sejam relacionados habilidades, conteúdos e objetivos adaptados ao nível linguístico de estudantes surdos com atraso na aquisição de linguagem e, conseqüentemente, ao processo de aprendizagem, além das experiências prévias com a leitura e escrita do português, pelo que se depreende do Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Proposta de referencial curricular para o ensino de Língua Portuguesa

Habilidades:	Conteúdos:	Objetivos:
Escrever, em Português escrito, frases simples com a estrutura gramatical (Sujeito- Verbo- Objeto) com sentido motivadas por imagens a partir da observação de um mapa conceitual e semântico.	Frases simples estruturadas gramaticalmente com S-V-O.	Observar o uso de frases estruturadas S-V-O; Compreender a estrutura gramatical básica de frases da Língua Portuguesa; Reconhecer a estrutura gramatical S-V- O; Utilizar de forma adequada a estrutura S-V- O na produção de frases no aprendizado da Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação DIPEBS/SEMP (2021)

Para um mapa conceitual como o apresentado na Figura 2, implica realizar procedimentos didáticos para a atividade com o levantamento de conhecimentos prévios acerca do tema “Meios de transporte” e os seus usos no cotidiano; em seguida, partindo das habilidades, conteúdos e objetivos propostos como no Quadro 1, pode ser entregue uma folha com o mapa conceitual impresso para que cada estudante tenha a oportunidade de se expressar, comunicar e interagir com e sobre o objeto de aprendizagem proposto.

No processo de mediação linguística Libras-Português, podem ser utilizadas as estratégias denominadas “sanduíche” e “encadeamento” para estimular a consciência datilológica e a conseqüente memorização dos substantivos apresentados no mapa conceitual e estabelecimento de relações, conceitos e significados. Na estratégia “sanduíche”, o professor realiza um sinal, logo após faz a datilologia da palavra e repete o sinal realizado; já para a estratégia do “encadeamento”, o professor apresenta a imagem de um objeto, faz o sinal do objeto, realiza a datilologia da palavra e em seguida escreve a palavra e traduz para a Libras.

A mediação linguística bilíngue possibilita uma análise e reflexão sobre os aspectos que compõem a gramática da Libras enquanto modalidade viso-espacial-corporal em contraste com a Língua Portuguesa, de modalidade oral-auditiva,

portanto diferentes. Na continuação, pode ser apresentada, a partir de uma imagem, uma frase estruturada de acordo com a sintaxe na Libras (objeto-sujeito-verbo), que apresenta aspectos de simultaneidade, como em “ÁRVORE CARRO BATER”, e de acordo com a Língua Portuguesa, que apresenta uma estrutura linear (sujeito-verbo-objeto), sendo “O carro bateu na árvore”.

Figura 3 - Colisão de carro com árvore



Fonte: Freepik (2024)⁴

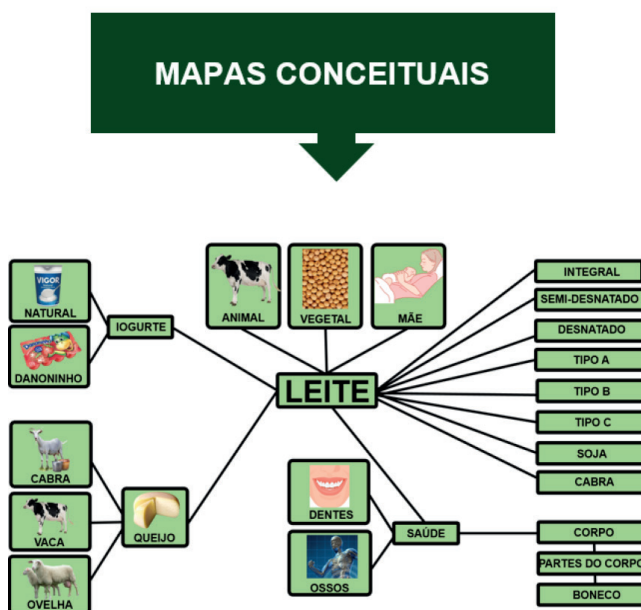
De acordo com a proposta apresentada e análise das estruturas gramaticais por meio da frase sinalizada na Libras e escrita na língua portuguesa para leitura, os estudantes surdos poderiam perceber que se trata de línguas de modalidades diferentes e que é preciso se apropriar gradualmente da Libras, visto que traz um conforto linguístico para eles, e da leitura e escrita da Língua Portuguesa, que está amplamente circulando nos meios de comunicação, interação, nas mídias sociais e na sociedade brasileira pela maioria da população falante da língua portuguesa, sendo possível refletir sobre aspectos identitários e culturais das comunidades surda e ouvinte relacionados às suas respectivas línguas, segundo esclarece Quadros (2021) abaixo.

⁴ Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/ilustracao-em-vetor-de-cor-de-icone-de-acidente-de-carro_34563650.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

[...] Os seres humanos usam suas línguas para conversar com outras pessoas, para informar, para persuadir e por simples prazer. Isso acontece em quaisquer línguas, independentemente das modalidades nas quais se apresentam. O mais incrível é que isso está dentro das pessoas, elas usam a língua para diferentes fins de forma coletiva, ou seja, de tal forma que possam ser compreendidas umas pelas outras. Isso é possível, exatamente porque a base dessas línguas está calcada em uma gramática (Quadros, 2021, p. 22).

O trabalho com os mapas conceituais e semânticos na educação bilíngue no AEE para surdos pode abranger desde os mais simples até os mais complexos, garantindo assim uma progressão nos níveis de compreensão, ou seja, consequentes graus de abstração, enriquecendo o processo educacional e a ampliação das competências e habilidades dos estudantes, assim exemplificado pela Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Mapa conceitual: Tipos de leite, derivados e benefícios à saúde



Fonte: Apostila do Método Letrônico – IEEL (2022)⁵

⁵ Alfabetização bilíngue de estudantes surdos: método letrônico. Instituto de Educação de Ensino de Libras – IEEL. Natal/Rio Grande do Norte, 2022 (publicação não paginada).

Esse mapa conceitual da Figura 4 foi montado a partir da concepção do método letrônico cunhado por Pimenta, Strobel e Maestri (2021), a partir de suas experiências e conhecimentos como educadores surdos. Os próprios autores explicam tal conceito:

Em que constitui o Método Letrônico? É um projeto de pesquisa em andamento. Esta metodologia de alfabetização bilíngue é utilizada pela escola-modelo bilíngue de surdos americana, adaptada para a realidade brasileira. O termo letrônico foi cunhado por meio da junção do prefixo '*letr*', de letra e o sufixo '*ônico*', de ênfase, a fim de evidenciar as letras visuais que são a base do nosso método de alfabetização bilíngue dos estudantes surdos brasileiros. (Pimenta; Strobel; Maestri, 2021, p.246).

É possível analisar, com base na apresentação do mapa conceitual mostrado na Figura 4, uma organização de ideias, conceitos e informações de modo esquematizado, que pode ser utilizado para trabalhar tanto a alfabetização bilíngue Libras-Português quanto a disciplina de Ciências ou outras áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa, de acordo com os objetivos específicos propostos, conceituou, logo na primeira seção deste artigo, o AEE para surdos como sendo um serviço complementar amparado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, além de sua organização segundo os três momentos pedagógicos diferentes do AEE para surdos.

Na segunda seção, foram abordadas contribuições sobre o uso pedagógico dos mapas conceituais como estratégia pedagógica para o trabalho com estudantes, visando o desenvolvimento de competências e habilidades em uma perspectiva inclusiva, ou seja, caracterizando uma possibilidade, uma ideia, para um efetivo trabalho no AEE da educação bilíngue para surdos.

Finalmente, a terceira seção deste trabalho se encarregou de dar enfoque na aplicabilidade dos mapas conceituais na educação bilíngue para surdos com o propósito de contribuir, a partir da experiência do pesquisador-autor,

para uma análise e reflexão sobre a utilização dos mapas conceituais no serviço pedagógico do AEE.

Portanto, os mapas conceituais e semânticos são considerados, conforme aponta o referencial teórico deste trabalho, um dos recursos valiosos no contexto do AEE para estudantes surdos, pois contribuem diretamente para a aprendizagem significativa, pois facilitam a compreensão, a organização e a expressão de ideias, além de promoverem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. 24 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto Federal n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2018.

CASARIN, Melânia de Melo. Ações para incluir e práticas pedagógicas na educação de surdos. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: Editora UFSM, 2012. cap. 7.

CRUZ, Carina Rebello; FINGER, Ingrid; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz. Efeitos do início da aquisição na consciência fonológica da Libras em crianças e adolescentes surdos. **Gradus**: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 30-51, dez. 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/labico/publicacoes/artigos/efeitos-do-inicio-da-aquisicao-na-consciencia-fonologica-da-libras-em-criancas-e-adolescentes-surdos/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007. 52 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

EQUIPE PM3. Mapa conceitual: o que é, como fazer e exemplos de aplicação. **Blog do Product Management**, 5 set. 2023. Disponível em: <https://www.cursospm3.com.br/blog/mapa-conceitual-o-que-e-como-fazer/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José de Anchieta Oliveira. O uso de Mapas Conceituais na Pesquisa de representações Sociais. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes (orgs.). **Pesquisa educacional sobre representações sociais**: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MORÁS, Nadjanara Ana Basso; LANGWINSKI, Luani Griggio; KAMINSKI, Marcia Regina. Mapas conceituais como metodologia para aprendizagem significativa com alunos surdos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15238>. Acesso em: 26 maio 2024.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://moreira.ifufrgs.br/mapasport.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno II – Ensino Fundamental (anos iniciais). Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos Bernardo. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. cap. 3.

QUADROS, Ronice Muller de. **Gramática da Libras**: estudos introdutórios sobre seus componentes gramaticais. Florianópolis: Signa, 2021.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIMENTA, Nelson; STROBEL, Karin; MAESTRI, Rita. As habilidades linguísticas e comunicativas na alfabetização bilíngue (Libras e Português) dos estudantes surdos por meio do Método Letrônico. **Língua de Sinais de um continente a outro**: atualidades linguísticas, culturais e de ensino. *In*: REIS, Leidiani da Silva; FIGUEIREDO, Alexandra Aparecida de Araújo (org.). Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 245-265.

SANTOS, Wasley de Jesus. Ambiente de Ensino-Aprendizagem da LIBRAS: o AEE para alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, v. 11, p. 01-12, jun. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CURSO *BRILLE* - AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO ONLINE

Regina Helena Faustino
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Lucí Hildenbrand
Faculdade Cesgranrio (FACESG)

RESUMO

O estudo objetivou avaliar o Curso *Braille* Básico – uma abordagem prática com o uso de tecnologias assistivas, ofertado a distância, pelo Laboratório de Pesquisas e Desenvolvimento em Tecnologias Assistivas da Universidade Federal do Rio de Janeiro tendo em vista o alcance dos seus objetivos. Construiu e validou instrumento, a partir de Silva *et al.* (2014), contendo 31 itens e apoiando-se na abordagem centrada em objetivos. A aplicação se fez junto aos 380 concluintes da quarta turma, no ano 2017, obtendo-se resposta de 120 cursistas. Os resultados mostram julgamentos positivos quanto: aos conhecimentos adquiridos sobre a História do *Braille* e sobre as tecnologias e ferramentas assistivas envolvidas – o *Brailendo* e o *Braille* Fácil; à postura pedagógica da equipe de tutoria, cujo *feedback* fomentou a aprendizagem dos cursistas, beneficiando, provavelmente, o seu próximo desempenho profissional; à adequação do material didático ao conteúdo, concorrendo para a assimilação dos temas didáticos; à navegabilidade do ambiente virtual de aprendizagem e à facilidade de acesso. A partir das fragilidades do Curso, propuseram-se, especialmente, as recomendações: a produção de vídeos e tutoriais que viabilizem a apropriação das características técnicas das impressoras *Braille*; a focalização do conteúdo relativo à formatação de textos em *Braille*; e a elaboração de sugestões, que estimulem o desenvolvimento de atividades práticas consoantes às necessidades de alunos cegos em salas de aula híbridas.

Palavras-chave: Sistema *Braille*, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva.

A TÍTULO DE INTRODUÇÃO, A DEFICIÊNCIA VISUAL: DO ESTIGMA À DEMANDA DE RESPOSTAS

Até o século XVII, em especial na área da Educação, era comum o abandono de pessoas com deficiência, sob a alegação de serem um castigo divino ou um peso social. Além do abandono, essas pessoas também sofriam com a estigmatização, a marginalização e, muitas vezes, a eliminação (BORGES, 2009; GARCIA, 2010; FERNANDES, SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). Quando acolhidas, eram submetidas à proteção assistencialista (GARCIA, 2010).

Na Roma Antiga, e com a permissão do Estado, nobres e plebeus sacrificavam filhos nascidos deficientes, enquanto em Esparta, crianças nascidas com limitação física, sensorial ou mental eram lançadas ao mar ou em precipícios. O tratamento dado aos deficientes visuais não diferia disso: na Antiguidade, se cegas, as crianças eram rejeitadas ou sacrificadas, por possuírem malignidade ou por virem a se tornar adultos improdutivos. Na Índia do século XII a.C., o Código Manu (RULLI NETO, 2002 *apud* SILVA, 2010, p. 17), a partir do artigo 612, restringiu o direito à herança para as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência.

No século VI, houve um avanço social importante diante da problemática: o Concílio da Calcedônia aprovou a determinação de que bispos e párocos deveriam ter a responsabilidade de organizar e prestar assistência aos pobres e enfermos de suas comunidades. Mais adiante, já na Idade Média, séculos V e XV, os locais destinados ao atendimento a doentes e deficientes, controlados e mantidos por senhores feudais, tiveram dificuldades para atender a demanda local, em consequência do surgimento de epidemias e doenças graves pouco conhecidas (GARCIA, 2010).

O Renascimento favoreceu ao homem descobrir-se como homem e reafirmar tudo que era humano (SILVA, 1986). Pautada em princípios que se referiam à origem, à natureza e ao destino do homem (NOGARE, 1975 *apud* MARANDOLA JÚNIOR, 2010), a filosofia renascentista, sob o manto do Cristianismo, possibilitou ao mundo europeu reconhecer o valor humano, isento dos dogmas e das crenças que permearam a Idade Média (GARCIA, 2010). O novo modo de pensar alterou a vida da imensa legião de pobres, enfermos e marginalizados (SILVA, 1987), muito embora os cegos continuassem sendo vistos sob concepção mística.

Nesse período, locais destinados ao atendimento de pessoas com deficiência surgiram na Europa (GARCIA, 2010).

No Brasil, o cenário não diferiu do resto do mundo: quando não eliminadas, as crianças deficientes eram abandonadas em lugares repletos de bichos que, muitas vezes, as matavam ou as mutilavam. Em 1726, houve importante avanço no trato das crianças deixadas nas rodas dos expostos, quando a Igreja passou a prestar assistência, fornecendo aos pequenos abandonados alimentação, educação e outros cuidados (JANNUZZI, 2004). A Constituição Brasileira, nossa lei maior, ainda hoje, assegura aos indígenas o direito à prática do infanticídio - assassinato de bebês que nascem com algum problema grave de saúde-, uma vez que o grupo o considera como sendo um gesto de amor, capaz de proteger e evitar que as crianças cresçam e sofram dificuldades de adaptação e vivência (G1 FANTÁSTICO, 2014).

Grandes movimentos sociais eclodiram na sociedade mundial, em prol da inclusão dos deficientes: nos Estados Unidos, foi assegurada moradia e alimentação para os veteranos da Guerra de Secessão (1861-1865), que tivessem se tornado deficientes; também nos Estados Unidos e em países europeus, foram criados programas e centros de treinamento e de assistência para os novos necessitados das Grandes Guerras. Em 1945, o *Welfare State* ou Estado do Bem-estar motivou vários países a implementar e financiar programas e ações sociais, objetivando o combate a escassez de alimentos e de oportunidades, a doença, a ignorância, a miséria e a ociosidade (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

Até o século XIX, pessoas cegas não conseguiam sobreviver, sem o apoio da família, da Igreja ou do Estado. Os que alcançavam projeção social, na maioria das vezes, pertenciam a nobreza ou a burguesia emergente, como Homero, Milton, Braille (BORGES, 2009). Tentativas, no período, permitiram a pessoa cega ler e escrever, por meio do tato, formas de leitura e/ou escrita tátil que foram experimentadas, a exemplo: a) das letras formadas com ripas de madeira, contendo pequenos pregos que serviam de apoio a fios ou arames estendidos; b) dos caracteres, desenhados em folha de metal maleável; c) da representação das letras em baixo-relevo; e d) da criação de relevo em papel umedecido, argila e outros materiais (LEMONS, 2000 *apud* BORGES, 2009). William Moon (1818-1894) e William Bell Wait (1839-1916) criaram, respectivamente, os alfabetos táteis,

Moon Type, primeiro alfabeto de leitura prática, e o *New York Point*, amplamente adotado nos Estados Unidos, antes do Sistema *Braille*.

Grande revolução na área educacional ocorreu com o surgimento do Sistema *Braille*, desenvolvido na França, por Louis Braille, em 1825, e utilizado, por alguns anos, na Instituição Real dos Jovens Cegos, em Paris (BORGES, 2009). José Alves de Azevedo, brasileiro nascido cego e filho de família economicamente favorecida, realizou seus estudos naquela Instituição e trouxe para o Brasil o método desenvolvido por Braille, tornando-se o primeiro professor desta metodologia no país. Tendo como aluna Adélia Sigaud, filha do Dr. Francisco Xavier Sigaud – médico da Corte Imperial –, José Alves de Azevedo pôde apresentar a Dom Pedro II a ideia de criar uma escola para cegos, no Rio de Janeiro, semelhante à de Paris, onde estudara. O pleito foi encaminhado à Assembleia Geral Legislativa que, por meio do Decreto Imperial no. 1.428, de 12 de setembro de 1854, foi autorizado (BORGES, 2009), passando a escola a ser chamada posteriormente de Instituto Benjamin Constant (BRASIL, 1854).

A última década do século XX trouxe grandes contribuições para a Educação Inclusiva, considerando-se, especialmente, as decorrentes da Conferência Mundial de Educação para todos (1990); da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção da Guatemala (1999). Desde então, transformações significativas se refletiram nas políticas e práticas ligadas à deficiência, no que tange ao processo educativo, à formação de escolas e à capacitação de educadores (NAKAYAMA, 2007). Seguindo essas transformações, o Brasil criou legislações educacionais compatíveis com as novas demandas e tendências pedagógicas, a exemplo da: a) Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) – que instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial, na educação básica, e atribuiu à escola a incumbência pelo atendimento educacional de qualidade; e b) Portaria Normativa do MEC no. 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) - que conferiu ao Estado a responsabilidade de aparelhar as salas de escolas públicas, com equipamentos e ferramentas tecnológicas de acessibilidade e apoio à inclusão escolar.

Ao apoiar e ratificar a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com força de Emenda Constitucional (BRASIL, 2009), o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), originando o

Atendimento Educacional Especializado - serviço da Educação Especial capaz de identificar, elaborar e organizar essas salas, que receberam a denominação de salas multifuncionais, equipadas com recursos pedagógicos e recursos de acessibilidade, compatíveis com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, a capacitação de professores se converteu em importante desafio a ser enfrentado pelo Ministério e pelas escolas, onde as salas multifuncionais foram implantadas. Era necessário capacitar os professores para atuarem nesse novo contexto, uma vez que, alegavam ter pouco preparo para atender as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiências (CARVALHO, 2005; PLESTCH; GLAT, 2007; GLAT *et al.*, 2011).

O fato de (a) o Programa de Salas Multifuncionais, criado em 2007 (BRASIL, 2007), requerer professores habilitados para o uso de tecnologias assistivas, de apoio aos alunos cegos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), e de (b) os profissionais de Educação não se sentirem aptos para atuar junto ao segmento, levou o MEC a firmar parcerias com diversas instituições de ensino visando a capacitação do docente na educação básica.

Em 2014, o Laboratório de Pesquisas e Desenvolvimento em Tecnologias Assistivas, da UFRJ, ao ser convidado a participar dessa iniciativa, criou o Curso de *Braille* - uma abordagem prática com o uso de tecnologias assistivas, destinado ao segmento dos docentes atuantes em salas multifuncionais oficiais. Em 2015, o público interessado se expandiu e passou a incluir também servidores técnico-administrativos, dedicados a outros níveis e setores educacionais ligados ao atendimento de alunos, o que repercutiu sobre o conteúdo do Curso. Ao término das quatro turmas oferecidas, as avaliações discentes indicaram a necessidade de se rever a estrutura do Curso, quanto à carga horária, o que favoreceu o seu desmembramento em dois níveis - básico e avançado.

Desde 2017, novas questões têm ocupado a Coordenação do Curso, exemplos: Até que ponto os objetivos do Curso estão sendo alcançados? Em que medida o Curso tem atendido aos anseios dos envolvidos e interessados? A formação proposta pelo Curso tem se mostrado útil para a prática dos concluintes? A estrutura do Curso, desenhada em dois níveis, tem sido percebida como suficiente para a qualificação do alunado?

Na expectativa de contribuir para minimizar inquietações institucionais, o estudo se propôs a avaliar, segundo a opinião de concluintes, o Curso *Braille*

Básico – uma abordagem prática com o uso de tecnologias assistivas, quanto ao alcance dos seus objetivos. As razões que justificaram a iniciativa apoiaram-se, basicamente, em três argumentos: (a) a UFRJ acha-se comprometida com a meta do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que aspira o amplo Atendimento Educacional Especializado, em nível da educação básica, até 2024; (b) o contínuo aprimoramento do Curso pode contribuir para a qualificação da prática docente desenvolvida junto aos alunos; (c) a melhor qualificação do Curso, alcançada a partir de avaliações e pesquisas, pode motivar o Estado a maximizar investimentos públicos, nessa área, garantindo relação equilibrada entre a oferta e a demanda dos interessados.

CURSO *BRILLE*, O OBJETO DA AVALIAÇÃO

O Curso *Brille* – uma abordagem prática com o uso de tecnologias assistivas – foi criado e é ofertado no formato *online*, pelo Laboratório de Pesquisas e Desenvolvimento em Tecnologias Assistivas, da UFRJ, vinculado ao Instituto Tércio Pacitti, antigo Núcleo de Computação Eletrônica, do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, da UFRJ.

Fundado em 1967, o Instituto se ocupa do ensino, da pesquisa e da extensão, em nível da formação graduada e pós-graduada, e, no que tange ao desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, ligadas às tecnologias assistivas, tem se projetado no Brasil e em países de língua portuguesa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, [2018]), sendo a sua primeira grande contribuição a criação do DOSVOX, em 1993: “sistema para microcomputadores da linha *Personal Computer*, que se utiliza de sintetizador de voz na comunicação com deficientes visuais, garantindo-lhes alto grau de autonomia” (FAUSTINO, 2018, p. 19).

Em 2014, por solicitação do MEC, o Laboratório passou a ofertar o Curso de Braille, na área das tecnologias assistivas, destinado a professores da rede pública, visando a capacitação no atendimento aos estudantes com deficiência visual. Outros cursos já vinham sendo oferecidos, sempre na área de acessibilidade, em paralelo ao desenvolvimento de novas tecnologias e ferramentas assistivas para o favorecimento cognitivo de cegos e deficientes motores, como a criação de livros digitais sonoros, jogos pedagógicos, automatização da produção musical mediada por *Brille*, e cursos para profissionais (FAUSTINO, 2017).

O Curso *Braille* incorporou dois programas desenvolvidos pelo próprio Laboratório: o *Brailendo*, que promove o uso do *Braille* de forma simples, e o *Braille Fácil* que, ao proceder a conversão de textos convencionais, para o Sistema *Braille*, possibilita a sua impressão. Objetivando promover a aquisição de conhecimentos básicos em *Braille*, aplicáveis às disciplinas curriculares da educação básica, o Curso foi ofertado na modalidade a distância, permitindo atender grande número de interessados, dispersos geograficamente no país, e romper com as limitações orçamentárias do Governo Federal, impeditivas à oferta presencial (FAUSTINO, 2017).

Inicialmente, o Curso foi projetado para ser oferecido com 90 horas/aula, por um período aproximado de cinco meses, e era composto por nove disciplinas ou unidades modulares, antecedidas por uma semana de ambientação. Esses módulos abordavam os seguintes temas: Um panorama sobre a História do *Braille*; O Alfabeto e a Escrita de Palavras Simples; Impressão *Braille* Computadorizada: *Braille Fácil*; Escrita *Braille*: Acentos, Pontuação e Símbolos Especiais; Regras e Diretrizes da Formatação *Braille*; Noções de *Braille* Abreviado; *Braille* Matemático Básico; Noções de Musicografia *Braille*; Criação de ilustrações Táteis. Segundo Faustino (2020, p. 28),

Apesar da escassez de aporte financeiro para divulgar o Curso, 2.139 professores interessaram-se em participar da primeira edição, superando tanto as expectativas do MEC quanto as possibilidades de atendimento do Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. Diante do elevado número de inscritos e da determinação do MEC, decidiu-se atender 500 professores, lotados em salas multifuncionais de escolas públicas, cadastrados ou não no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A impossibilidade de contar com tutores habilitados no código *Braille*, para atender a extensa demanda de interessados, fez com que se adotasse a metodologia do *Massive Open Online Course* (MOOC), assegurando ao Curso estrutura de aprendizagem flexível. Este projeto piloto, parceria entre o MEC e o Núcleo de Computação Eletrônica, não se converteu em curso regular. A metodologia MOOC não foi bem aceita pelos alunos e professores, que sentiram a falta de tutores acompanhando o aprendizado. A segunda turma oferecida teve a participação

de dois servidores da UFRJ, o que possibilitou implementar, na turma seguinte, o modelo a distância com acompanhamento de tutores.

Em fins de 2014, mesmo diante das restrições dos investimentos oficiais, o Laboratório decidiu continuar a oferecer o Curso com nova roupagem, Revisões no planejamento didático do Curso alteraram algumas características, principalmente em sua estrutura. A carga horária passou a ter um total de 120 horas, possibilitando enfatizar a complexidade do conteúdo dos módulos *Braille Matemático Básico*, *Noções de Musicografia Braille* e *Criação de Ilustrações Táteis*. A nova metodologia atribuiu, aos tutores habilitados, o acompanhamento da evolução das aprendizagens individuais. A avaliação deixou de ser somativa e modular, com nota mínima de 7,0, e passou à formativa com nota correspondente à média aritmética das notas obtidas.

Em 2016, a terceira turma experimentou a nova configuração do Curso, cujos objetivos de ensino eram:

Propiciar uma formação básica (teórica e prática) da escrita Braille na Língua Portuguesa; promover a capacitação dos servidores públicos no uso de tecnologias assistivas de apoio ao código Braille; capacitar servidores públicos no uso de softwares que auxiliem o acesso dos deficientes às tecnologias. (PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIÇOS PÚBLICOS, [2017], p. 3).

Outras modificações foram implementadas: a) ampliação da grade curricular, para privilegiar suficientemente o conteúdo programático; b) oferta do Curso nos níveis básico e avançado, com carga horária de 120 horas/aula, cada, e antecedidos por semana de ambientação. Do primeiro nível, cujo público-alvo passou a incluir os servidores técnico-administrativos que prestavam atendimento a alunos com deficiência visual, constaram as seguintes unidades modulares: Um panorama sobre a História do *Braille*; O Alfabeto e a Escrita de Palavras Simples; Impressão *Braille* Computadorizada: *Braille Fácil*; Escrita *Braille*: Acentos, Pontuação e Símbolos Especiais; Atividade Desafio Fácil; Regras e Diretrizes da Formatação *Braille*; Atividade Desafio Médio; Avaliação Final – Questionário Revisão. E, do segundo: *Noções de Braille Abreviado*; *Braille Matemático Básico*; *Criação de Ilustrações Táteis*; Laboratório de Atividade; *Noções de Musicografia Braille*; Avaliação Final.

Em 2017, o Núcleo de Computação Eletrônica, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, por meio do Programa de Formação Continuada

de Servidores Públicos (PROFOS), continuou a ofertar o Curso para servidores públicos lotados em órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e também para os demais interessados no desenvolvimento das competências referidas pelo Decreto 5.707, de 2006 (BRASIL, 2006).

A partir dessa parceria, o Curso foi incluído no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), coordenado pelo MEC, que busca auxiliar o planejamento, a gestão, a avaliação e a divulgação dos projetos de Extensão, Pesquisa e Ensino, desenvolvidos e executados pelas universidades brasileiras (SIGPROJ, [2018]).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem do estudo foi centrada em objetivos, tendo em vista avaliar se os propósitos do programa avaliados foram alcançados (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), o que concorreu para o seu aprimoramento. No caso, duas questões avaliativas foram estabelecidas: Até que ponto as contribuições do Curso e a avaliação das atividades realizadas atenderam às expectativas de aprendizagem dos concluintes? Em que medida o material didático, a mediação didático-pedagógica e o ambiente virtual de aprendizagem favoreceram as aprendizagens individuais?

Para favorecer a coleta de dados junto aos egressos da 4ª. turma de concluintes, do segundo semestre de 2017, o questionário foi o tipo de instrumento selecionado. A análise de estudo, ocupado de avaliar a satisfação de professores participantes de curso *online*, da Fundação CECIERJ (SILVA *et al.*, 2014), favoreceu a identificação e o estabelecimento das categorias avaliativas relevantes para esta avaliação: a) contribuições do Curso; b) avaliação das atividades do Curso; c) material didático; d) mediação didático-pedagógica; e e) ambiente virtual de aprendizagem. As duas primeiras, com 13 indicadores, embasaram a construção da resposta à primeira questão avaliativa; as demais, com 18 indicadores, à segunda.

O questionário elaborado expressou o objetivo do estudo, a sua estrutura em blocos, os tipos de questões e de respostas esperadas. Após essa etapa, o instrumento foi validado quanto à técnica (ELLIOT; HILDENBRAND; BERENGER, 2012) e ao conteúdo (SOUZA; ALEXANDRE; GUIRARDELLO, 2017), em conformidade com a literatura.

O total de 380 cursistas aprovados da turma de 2017 – última turma ofertada até a ocasião do início da avaliação - foi convidado a participar do estudo. Por não terem atendido ao critério de inclusão, os 110 cursistas restantes não foram contactados. O *link* de acesso ao instrumento, disponibilizado via *Google Docs*, foi repassado aos egressos respondentes na mesma ocasião em que se formalizou o convite à sua participação.

Quanto ao tratamento dos dados, os quantitativos foram organizados por meio de tabelas e quadros - uma linguagem universal, clara e objetiva de rápida visualização (PEÇA, 2014). Os dados qualitativos, relacionados às opiniões pouco favoráveis, passaram por análises textual e temática (SEVERINO, 2013), permitindo a elaboração de síntese e o agrupamento das ideias centrais dos respondentes segundo as categorias avaliativas do estudo.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Servidores públicos de várias esferas do Governo - incluindo professores em exercício em salas multifuncionais, profissionais de Educação, Administração, Saúde, Assistência Social, Segurança Pública - e alunos da UFRJ formaram o público da edição do Curso, no 2º semestre de 2017. Quanto às características gerais, extraídas do banco de dados acadêmicos do Laboratório de Pesquisas e Desenvolvimento em tecnologias Assistivas da UFRJ, os 380 cursistas eram, predominantemente: a) das regiões Sudeste e Sul do país, muito embora outras regiões geográficas também tivessem sido representadas; b) da faixa etária dos 40 aos 49 anos; c) do sexo feminino; e d) de nível pós-graduado, em cursos de especialização.

Pouco menos de 30% dos cursistas (120, em 380) aceitaram participar da avaliação, garantindo bom retorno de resposta (MARCONI; LAKATOS, 2005). Para esse grupo, não foi possível estabelecer caracterização semelhante àquela construída para os 380 cursistas, pois, para garantir o anonimato dos respondentes do estudo, optou-se por não identificar seus instrumentos de resposta. Os resultados da avaliação, apresenta dois a seguir, estão organizados em conformidade com as categorias avaliativas.

Contribuições do Curso Braille Básico. Segundo a opinião dos respondentes, as contribuições da formação promovida pelo Curso Braille Básico são as que constam da Tabela 1.

Tabela 1 - Contribuições do Curso.

Contribuição	Níveis de julgamento		
	Sim	Em Parte	Não
1 - Conhecimento quanto à História de surgimento do <i>Braille</i>	120	-	-
2 - Qualidade do conhecimento sobre o <i>Braille</i>	116	4	-
3 - Conhecimento quanto à utilização de impressoras <i>Braille</i>	100	19	1
4 - Conhecimento quanto à formatação de textos em <i>Braille</i>	104	15	1
5 - Conhecimento quanto ao uso de tecnologias assistivas no espaço escolar	111	7	2
6 - Elaboração de atividades práticas visando a interação e cooperação com alunos no espaço escolar	107	10	3
7 - Atualização de conhecimentos em relação às tecnologias assistivas nas áreas de atuação dos participantes	112	7	1
8 - Conhecimento quanto ao uso da ferramenta Braille Fácil no espaço escolar	112	6	2
9 - Conhecimento quanto ao uso da ferramenta Brailendo no espaço escolar	112	7	1

Fonte: Faustino (2018).

Para os 120 cursistas, as contribuições do Curso foram bastante expressivas, superando o percentual de 83,3%. A mais alta contribuição adveio do conteúdo relativo à História de surgimento do Braille (item 1 - 100%) e, sequencialmente, aos conteúdos relativos à: qualidade do conhecimento sobre Braille (item 2 - 96,6%); atualização de conhecimentos em tecnologias assistivas, na área de atuação do cursista (item 7 - 93,3%); conhecimentos que oportunizam o uso do *Braille Fácil*, do *Brailendo* (itens 8 e 9- 93,3%) e a outras tecnologias assistivas capazes de integrar o espaço escolar (item 5 - 92,5%). Outras contribuições de destaque que também se referiram à aquisição de conhecimentos disseram respeito às atividades escolares práticas, cooperativas e interativas (item 6 - 89,2%), à formatação da escrita *Braille* (item 4 - 86,6%) e ao uso de impressora *Braille* (item 3 - 83,3%). De acordo com Faustino (2017, p. 33), "esses resultados mostram [...] uma avaliação fortemente favorável ao que o Curso disponibilizou em termos de conhecimento sobre os diversos componentes do *Braille*".

Os percentuais de 15,8% a 3,3% foram identificados junto aos julgamentos parciais, atribuídos desde o item 2 ao 9, sendo os mais elevados referentes

à utilização da impressora *Braille* (item 3 - 15,8%) e à formatação de textos em *Braille* (12,5% - item 4).

Em relação às sugestões de aprimoramento do Curso, destacaram-se a ampliação e/ou aprofundamento tanto do conteúdo ministrado, quanto das atividades práticas, voltadas para o uso das tecnologias assistivas. Também se sugeriu a inclusão de demonstrações do uso de ferramentas e tecnologias adequadas à clientela-alvo, além de situações didáticas aplicáveis ao contexto do ensino, da aprendizagem e de vida dos alunos.

As sugestões apresentadas pelos poucos cursistas (entre 1 e 3), que não tiveram as suas expectativas atendidas pelo Curso, foram incorporadas ao conjunto das demais.

Atividades de aprendizagem. As avaliações do *feedback* fornecido aos cursistas, durante as atividades didáticas, e da congruência entre os propósitos das avaliações e os objetivos do Curso são mostrados pela Tabela 2.

Tabela 2 - Avaliação das atividades do Curso.

Contribuição	Níveis de julgamento		
	Sim	Em Parte	Não
10 - Fornecimento de <i>feedback</i> sobre a aprendizagem por parte da tutoria	113	6	1
11 - Contribuição do <i>feedback</i> para o ensino e a aprendizagem	114	6	-
12 - Contribuição do <i>feedback</i> para a atuação profissional	115	5	-
13 - Coerência entre a avaliação e os objetivos do Curso	113	7	-

Fonte: Faustino (2018).

Percentuais superiores a 94% revelaram que a avaliação dos dois aspectos foi positiva, evidenciando: a) os ganhos decorrentes do *feedback*, para o ensino e para a aprendizagem; b) a qualidade do trabalho realizado pela tutoria; e c) o alinhamento entre as avaliações da aprendizagem e os objetivos propostos para o ensino.

Após julgar os itens 10 e 11, no nível parcial, o baixo número de cursistas, entre 5 (4,2%) e 7 (5,8%), sugeriu que o Curso: a) incorpore a ferramenta fórum, para fins de esclarecimento de dúvidas; e b) avalie, também, se o modelo mediador da comunicação tutor-aluno é o mais adequado para favorecer a interação entre eles.

Sem justificar o seu julgamento, um único respondente declarou que a tutoria não forneceu *feedback* adequado à sua aprendizagem.

Material didático. A avaliação do material didático do Curso consta da Tabela 3.

Tabela 3 - Avaliação do material didático do Curso.

Itens	Níveis de julgamento				
	Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente	Não tenho como avaliar
14 - Adequação do material didático ao conteúdo	86	34	-	-	-
15 - Qualidade dos textos disponibilizados	79	40	1	-	-
16 - Qualidade das imagens	67	53	-	-	-
17 - Qualidade dos vídeos	77	40	3	-	-
18 - Clareza da linguagem	78	39	2	1	-
19 - Correção da linguagem	67	51	1	-	1

Fonte: Faustino (2018).

Entre 117 (97,5%) e 120 cursistas julgaram ser ótima ou boa a qualidade do material didático disponibilizado pelo Curso, para fins de estudo, evidenciando ampla aprovação. Na opinião de 1 a 3 respondentes, embora adotem diversas linguagens, a qualidade dos textos didáticos é regular, cabendo observar a clareza e correção textuais, aprofundar o conteúdo relativo ao Código Matemático Unificado *Braille* e explorar as possibilidades audiovisuais da linguagem videográfica.

Mediação didático-pedagógica. A atuação da tutoria do Curso consta da Tabela 4.

Tabela 4 - Avaliação da mediação didático-pedagógica do Curso.

Itens	Níveis de julgamento				
	Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente	Não tenho como avaliar
20 - Comunicação e interação com o tutor	83	35	1	1	-
21 - Objetividade das orientações da tutoria	78	38	2	-	2
22 - Clareza das orientações da tutoria	87	30	2	-	1
23 - Prontidão das respostas da tutoria	77	36	4	1	2
24 - Incentivo dado a estudos complementares	75	41	3	-	1
25 - Valorização das atividades desenvolvidas	75	41	3	-	1
26 - Interação entre os cursistas	55	55	7	-	1

Fonte: Faustino (2018).

Os percentuais representativos dos julgamentos ótimo e bom, quanto ao trabalho da tutoria, superaram a 91,7%. Em contraponto, os mesmos aspectos receberam de 1 a 7 julgamentos regulares, que apresentaram as seguintes recomendações: garantir a comunicação multidirecional entre tutores e cursistas;

promover atividades didáticas coletivas, colaborativas e interativas; encurtar o tempo de resposta do tutor para suprir a necessidade de orientação do cursista; incentivar o estudo complementar do cursista bem como valorizar os seus progressos de aprendizagem.

Dois únicos itens foram avaliados como insuficientes, por um cursista, que não se sentiu apto para julgar a atuação do tutor.

Ambiente virtual de aprendizagem. O desempenho do ambiente virtual de aprendizagem é ilustrado a partir da Tabela 5.

Tabela 5 - Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso.

Itens	Níveis de julgamento				
	Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente	Não tenho como avaliar
27 - Agenda da programação de atividades	72	46	-	1	1
28 - Facilidade de navegação	75	43	2	-	-
29 - Comunicação assíncrona	63	52	4	-	1
30 - Disponibilidade de acesso	76	42	2	-	-
31 - Interação entre cursistas em resposta às demandas do Curso	59	52	3	2	4

Fonte: Faustino (2018).

A avaliação positiva do ambiente virtual de aprendizagem superou o percentual de 92,5%. No caso, o julgamento regular, conferido por 2 a 4 cursistas, correspondeu a percentuais baixíssimos diante do número de respondentes. As sugestões apresentadas para aprimoramento do Curso, no tocante ao papel possível de sua plataforma, foram: intensificar o acompanhamento dos cursistas assincronamente e valorizar a sua participação; monitorar e atribuir valor à cooperação entre os cursistas, tendo em vista os ganhos de aprendizagem; rever a navegabilidade do ambiente virtual.

Após registrar julgamento insuficiente, três dos respondentes fizeram sugestão coincidente àquela que consta do item 31, do Quadro 5, bem como aqueles cursistas que declararam não ter condição de avaliar o referido item.

Em relação às conclusões, foram estabelecidas com base nas respostas às questões avaliativas. Em relação à primeira questão avaliativa – “Até que ponto as contribuições do Curso e a avaliação das atividades realizadas atenderam às expectativas dos concluintes”? –, pode-se afirmar que o Curso *Braille Básico*

atendeu de forma absolutamente favorável a esses dois aspectos. No que tange às contribuições, destacaram-se: o conhecimento construído sobre a História do *Braille*; a qualidade do conhecimento construído em torno da escrita *Braille*; a atualização de conhecimentos relativos às ferramentas e tecnologias assistivas, especialmente desenvolvidas para o ensino e a aprendizagem de pessoas cegas. Com isso, evidenciaram-se ganhos na qualificação dos cursistas, que puderam redimensionar suas compreensões teóricas e capacitações práticas, para redimensionar o próprio trabalho. Quanto à avaliação das atividades, ficou evidenciada a relevante contribuição da tutoria que, a partir de *feedback* significativo, beneficiou o ensino, a aprendizagem e as próximas atuações dos profissionais.

No que tange à resposta da segunda questão avaliativa – “Em que medida o material didático, a mediação didático-pedagógica e o ambiente virtual de aprendizagem favoreceram as aprendizagens individuais?” –, pode-se afirmar que o maior atributo de qualidade do material didático é a sua adequação ao conteúdo do Curso, evidenciando favorabilidade à aprendizagem individualizada; os atributos linguísticos, empregados durante a mediação dos tutores (clareza, simplicidade, objetividade e precisão), não só contribuíram para a aprendizagem autônoma dos cursistas, mas ainda valorizaram a produção acadêmica disponibilizada para estudo e incentivaram a busca de formações complementares; a plataforma de ensino, por sua vez, facilitou a navegação dos cursistas no ambiente virtual, bem as suas comunicações e interações com seus pares.

Considerando os menores desempenhos obtidos pelo Curso *Braille* Básico, na avaliação, e a experiência de Faustino (2017) junto à Coordenação do Curso, destacam-se as principais recomendações apresentadas pela avaliação: acrescentar conteúdo sobre as impressoras *Braille*, detalhando o seu uso a partir de vídeos; enfatizar o conteúdo relativo à formatação e impressão de textos em *Braille*; e acrescentar sugestões de atividades práticas no espaço escolar, considerando a presença dos alunos em salas híbridas.

Outras recomendações destacaram a necessidade de o Curso: estabelecer a pronta resposta às solicitações dos cursistas; criar atividades de ensino favoráveis à comunicação interativa entre as partes; explorar as possibilidades didático-pedagógicas das linguagens midiáticas incorporadas; instituir o fórum não só como ferramenta de ensino aprendizagem, destinada a sanar dúvidas e

incentivar discussões temáticas, mas também como instrumento de avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Tradição indígena faz pais tirarem a vida de crianças com deficiência física. *Fantástico* - G1, Rio de Janeiro, 07 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/tradicao-indigena-faz-pais-tirarem-vida-de-crianca-com-deficiencia-fisica.html#:~:text=Cada%20etnia%20tem%20uma%20cren%C3%A7a,enterrados%20ou%20abandonados%20na%20selva>. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Decreto Imperial no. 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nest Corte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, p. 295, v. 1 pt., I (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 21 de abr. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 Linha de Base**. Diretoria de Estudos Educacionais Dired. Brasília, DF: MEC, INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

BORGES, José Antônio dos Santos. **Do BRAILLE ao DOSVOX: diferenças na vida dos cegos brasileiros**. 2009. 172 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com Os Pingos Nos "Is"**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ELLIOT, Lígia Gomes; HILDENBRAND, Luci; BERENGER, Mercêdes Moreira. Questionário. In: ELLIOT, Lígia Gomes. **Instrumentos de Avaliação e Pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FAUSTINO, Regina Helena. **Curso Braille Básico - uma abordagem prática com o uso de tecnologias assistidas: um estudo avaliativo**. 64 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2018.

FAUSTINO, R. H.; HILDENBRAND, L. **Curso braille básico: avaliação do alcance dos objetivos**. 1. ed. [s.l.] Pimenta Cultural, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.664>. Acesso em: 9 maio 2024.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba, v. 2, p.132 –144, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/viewFile/181/186>. Acesso em: 9 maio 2024.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**. 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Programa Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Instituto de Economia, Universidade de Campinas, 2010.

GLAT, Rosana *et al.* **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/downloadFile/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-e-outras-necessidades-especiais-na-escola-e>. Acesso em: 9 maio 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. *Revista Geosul*, Florianópolis, v. 25, n. 49, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2010v25n49p7/14027>. Acesso em: 9 maio 2024.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial / MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 maio 2024.

NAKAYAMA, Antônia Maria. **Educação inclusiva: princípios e representação**. 353 f. 2007.Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/en.php>. Acesso em: 9 maio. 2024.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

PEÇA, Célia Maria Karpinski. **Análise e Interpretação de tabelas e gráficos estatísticos utilizando dados interdisciplinares**. Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1663-8.pdf>. Acesso em: 9 maio 2024.

PLESTCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica**. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, v. 2, n. 41, jan. 2007.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIÇOS PÚBLICOS. **Braille Básico: Uma abordagem prática com o uso de tecnologias assistivas (a distância)**. Rio de Janeiro: UFRJ, [2017]. Disponível em: <http://profos.pr5.ufrj.br/index.php/cursos/37-curso-braille-basico-uma-abordagem-pratica-com-o-uso-de-tecnologias-assistivas-a-distancia>. Acesso em: 9 maio 2024.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SIGPROJ. Sistema de Informação e Gestão de Projetos. **Página inicial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: <http://sigproj.ufrj.br/>. Acesso em: 9 maio 2024.
- SILVA, Benedito (Coord.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.
- SILVA, Eliana Regina de Paula. **Regime jurídico das pessoas com necessidades especiais: o desafio da eficácia das leis de acessibilidade**. 83 f. 2010. Dissertação (Mestrado)–Programa em Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material–Projeto Tutela da Dignidade da Pessoa Humana perante a Ordem Política, Social e Econômica, CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO, Osasco, 2010.
- SILVA, Ângela Carrancho da *et al.* Educação de Jovens e Adultos: avaliação da satisfação dos professores com o curso oferecido pela Fundação Cecierj. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. Políticas e práticas de administração e avaliação na educação ibero-americana. Anais... Porto: ANPAE, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/AngelaCarranchodaSilva_GT1_resumo.pdf. Acesso em: 9 maio 2024.
- SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIARDELLO, Edineis de Brito. **Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade**. Rev. Epidemiologia de Serviços de Saúde, Brasília, DF, n. 26, v. 3, jul./set. 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Núcleo de Computação Eletrônica. Histórico**. Rio de Janeiro: NCE-UFRJ, [2018] . Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/institucional/historico.asp>. Acesso em: 9 maio 2024.
- WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jordy L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

DIREITO À EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Wanderson Barbosa Rosa
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

RESUMO

O presente documento tem como escopo analisar a conjuntura relativa ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado conforme delineado pela *American Psychiatric Association*, por manifestações de debilitação em aspectos sociais e comunicacionais, bem como pela recorrência de comportamentos e interesses de natureza repetitiva e estereotipada. A contenda jurídica e social acerca dos direitos dos sujeitos acometidos por TEA no Brasil e no cenário global evidencia uma clivagem entre vertentes que advogam por intervenções de cunho curativo e aquelas que priorizam o desenvolvimento de estratégias voltadas para a inclusão social desses indivíduos. Este estudo visa elucidar as normativas jurídicas vigentes no Brasil que dispõem sobre os direitos específicos dos indivíduos com TEA, empregando para tanto uma metodologia de revisão narrativa da literatura, a qual permite a compilação e síntese de dados relevantes para a elucidação da temática em questão. Os achados revelam que a consolidação dos direitos dos autistas no Brasil decorreu primordialmente do ativismo de pais e responsáveis, ganhando ímpeto com a emergência de movimentos sociais em São Paulo na década de 1980. A partir do ano de 2012, foi oficialmente reconhecido o direito dos autistas à inclusão nas políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, fomentando sua participação efetiva em iniciativas de integração laboral, educacional e de acesso à saúde. Infere-se, portanto, que a garantia desses direitos é suscetível a revés em função das oscilações do panorama político e administrativo, requerendo a constante vigilância e atuação de entidades comprometidas com a inclusão social dos portadores de TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Direitos Legais, Revisão Narrativa de Literatura.

INTRODUÇÃO

O alvorecer do século XXI tem sido marcado por significativas transformações nos paradigmas que regem a produção da existência humana, particularmente no tocante à velocidade de geração de conhecimento e à utilização de tecnologias que propiciam modos inovadores de produção. Nota-se uma evolução que permite atividades laborais à distância, realização de conferências sem necessidade de presença física e operação de equipamentos de locais remotos, viabilizando a inclusão de indivíduos portadores de deficiência em diversas funções, condicionada à sua qualificação e ao acesso democrático à educação.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) consagra o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, prescrevendo que a educação de alunos com necessidades especiais deve ser preferencialmente realizada na rede regular de ensino. Ademais, observa-se na sociedade contemporânea discussões acaloradas e transformações aceleradas, sobretudo acerca da exclusão social em suas múltiplas facetas: carência, inacessibilidade, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão escolar emergiu como tema de fervorosas debates tanto no meio acadêmico quanto na esfera social. Complementarmente, em 2004, o Ministério Público Federal promoveu a publicação do artigo “O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” com o objetivo de disseminar conceitos e diretrizes globais sobre inclusão, reiterando os direitos de todos os estudantes, com ou sem deficiência, à educação em ambientes regulares de ensino, conforme documentado pelo MEC-SEE (2010, p. 14).

Pesquisas adicionais apontam para os benefícios da integração de crianças autistas ao ensino regular, evidenciando que tal integração não implica desvantagens para os alunos sem distúrbios do espectro autista. Sugere-se que a eficácia da inclusão está mais atrelada ao espectro de manifestações do autismo do que às capacidades acadêmicas ou características pessoais do aluno, sendo a comunicação apontada como principal desafio (McGregor; Campbell, 2001).

Constatou-se que indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requerem atenções especializadas, direcionadas às suas demandas

educacionais particulares. A identificação das diversas graduações do TEA, que demanda avaliação por profissionais especializados em psiquiatria e medicina clínica, serve como base para determinar o nível de assistência e supervisão necessária para o desenvolvimento autônomo do indivíduo, abrangendo desde o apoio físico até o acompanhamento social continuado, o que pode incluir a nomeação de um representante legal permanente na fase adulta.

Diante disso, emerge o questionamento acerca dos direitos específicos destinados às crianças autistas no território brasileiro. O propósito deste estudo concentra-se em elucidar as normativas legais que contemplam os direitos dos indivíduos autistas no Brasil. Entre os objetivos específicos destacam-se: elucidar as definições científicas pertinentes ao transtorno de espectro autista; expor as leis brasileiras que garantem direitos específicos às pessoas com TEA; e examinar as disposições legais referentes à educação de autistas.

Para a efetiva compreensão desta matéria, é imprescindível uma análise do contexto histórico de emergência da temática, incluindo a consideração das populações afetadas, os elementos que influenciaram tal processo e o cenário em que ocorreram tais desenvolvimentos. É de fundamental importância para o jurista em formação o reconhecimento dos direitos de coletividades vulneráveis e específicas, visando a capacitação para a promoção e defesa desses direitos.

A escolha deste problema de pesquisa justifica-se pela sua pertinência social e educacional, uma vez que pessoas com TEA encontram-se em uma condição de vulnerabilidade social e enfrentam obstáculos educacionais significativos. Essas barreiras frequentemente resultam da insuficiência de preparo dos profissionais da educação, culminando na exclusão educacional de crianças autistas. A escassez de estudos aprofundados sobre o TEA no Brasil reflete a urgência de investigações adicionais sobre esta condição, com o intuito de ampliar a qualidade de vida dos indivíduos afetados e promover a superação de limitações individuais.

HISTÓRIA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

O avanço do Brasil na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, consolidado por meio de legislações e decretos, assegura a esses cidadãos a plena vivência da cidadania e a inclusão em diversas esferas da sociedade, incluindo o

mercado de trabalho, a educação, o esporte, o transporte público, o sistema de saúde e a habitação. Essa trajetória de direitos teve início com a promulgação da Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã” por sua abrangência e inclusão das demandas de diversos segmentos sociais.

Diante das desigualdades extremas em termos de condições de moradia e acesso a serviços públicos no Brasil, pessoas com deficiência enfrentam discriminações marcantes, implicando em adversidades significativas tanto no âmbito pessoal quanto mental. A Constituição Federal de 1988 se destaca por conceder uma atenção sem precedentes aos direitos desses indivíduos, estabelecendo a competência conjunta de entes federativos para promover a saúde, assistência e proteção das pessoas com deficiência, além de determinar a responsabilidade compartilhada na legislação sobre proteção e integração social dessas pessoas.

A legislação contempla ainda áreas como direitos sociais, educação, assistência social, trabalho e acessibilidade arquitetônica. Notavelmente, a Lei nº 7.853/89 regulamenta o apoio e a integração social de pessoas com deficiência, criando órgãos nacionais de coordenação e determinando as competências do Ministério Público em relação a esse tema.

As políticas direcionadas a pessoas com deficiência englobam várias áreas, destacando-se na educação os esforços para integrar estudantes com deficiência no sistema escolar regular, a formação de professores e a inclusão da temática da deficiência nos currículos de formação docente.

Historicamente, a assistência à pessoa com deficiência no Brasil tem sido marcada pela atuação de setores sociais específicos, como os ligados a instituições religiosas, filantrópicas e organizações não governamentais, muitas vezes resultando em práticas segregacionistas. Instituições como a Santa Casa da Misericórdia, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) têm contribuído significativamente para o atendimento dessa população.

A inclusão social e educacional das pessoas com deficiência ganhou impulso global e nacional a partir da década de 1990, em especial com a Declaração de Salamanca de 1994, que enfatizou a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares.

No mercado de trabalho, a Constituição de 1988 e a Lei de Cotas de 1991 (Lei nº 8.213/91) representam marcos legais importantes na promoção do direito

ao trabalho para pessoas com deficiência, estabelecendo cotas para sua contratação em empresas. Apesar de sua relevância, a implementação efetiva dessa legislação enfrenta desafios, incluindo resistências motivadas por preconceitos e falta de informação.

DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM AUTISMO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, reformulada pelo artigo 58 conforme a Lei nº 12.796, de 2013, institui a educação especial como uma modalidade educacional destinada preferencialmente aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e àqueles com altas habilidades ou superdotação, primando pela sua oferta dentro do sistema regular de ensino. Esta lei determina a prestação de serviços de apoio especializado nas escolas regulares para atender às especificidades desta clientela e estabelece que o atendimento educacional especializado ocorra em ambientes especializados sempre que a integração em classes comuns não seja viável.

A legislação assegura que a oferta de educação especial, como um dever constitucional do Estado, inicie-se desde a primeira infância, abrangendo a faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. O artigo 59 reforça a obrigatoriedade das instituições de ensino em adaptar suas metodologias e técnicas para promover o desenvolvimento do aluno incluso, contar com profissionais capacitados para o ensino-aprendizagem de indivíduos com necessidades especiais e garantir a igualdade de acesso aos programas sociais vinculados ao ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reitera os princípios expressos pela LDBEN, enfatizando a necessidade de adaptação curricular, métodos, recursos e organização específicos para atender às demandas dos alunos, bem como a promoção de uma terminalidade específica para aqueles que não alcançam o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental devido às suas deficiências.

O movimento global pela inclusão escolar, particularmente marcado pela Declaração de Salamanca em 1994, influenciou significativamente a abordagem brasileira em relação à educação de pessoas com deficiências, defendendo a inclusão destas em escolas regulares para desfazer o paradigma da educação

em ambientes segregados. Este movimento reconheceu fases distintas no desenvolvimento da educação especial no Brasil, com origens datando do século XIX e destacando a evolução das práticas educacionais, desde ações isoladas por setores sociais específicos até a adoção de campanhas e políticas governamentais mais abrangentes.

As instituições e campanhas históricas, como a Santa Casa da Misericórdia, a Associação de Assistência a Criança Defeituosa (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), desempenharam papéis fundamentais na assistência e educação de pessoas com deficiências, embora inicialmente com um foco mais assistencialista e terapêutico.

Na tentativa de superar os desafios impostos pela segregação e promover uma educação inclusiva e acessível, é essencial que políticas e práticas educacionais sejam continuamente revisadas e adaptadas, visando não apenas o acesso mas também a qualidade da educação para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais.

As políticas públicas voltadas para a criança com autismo no Brasil são resultantes da mobilização da sociedade civil em favor da construção de uma rede de inclusão social para esses indivíduos. Os primeiros grupos que exigiam do Estado uma rede de amparo ao indivíduo com TEA surgiram na década de 1980. A Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo, a AMA-SP, foi o primeiro grupo da sociedade civil criado para atendimento à crianças autistas, em 1983 (Oliveira, 2017).

Tratava-se de um período no qual não existiam políticas públicas em quaisquer âmbitos para acolhimento dessas crianças ou daquelas com sofrimento mental. A AMA-SP reunia pais e familiares de crianças com TEA, que estavam engajados nessa luta. Foi um momento no qual havia também um amplo debate no país a respeito da reforma psiquiátrica, que dividia a sociedade entre os defensores do fim dos manicômios e da internação compulsória e aqueles que eram favoráveis a tais instituições (Oliveira, 2017).

Por ação de tal Movimento e da promulgação da Lei nº 10.216/01, a saúde mental consolidou-se anos depois como política de Estado – sob o marco da Atenção Psicossocial – ancorada em sólidos aparatos jurídicos, políticos e clínicos, que reorganizaram a rede de serviço e inscreveram os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como as principais estratégias de cuidado em saúde mental (Oliveira, 2017, p. 8).

Embora os movimentos convergissem em suas pautas de luta pela inclusão de tratamentos humanizados a pacientes com doenças mentais nas políticas públicas de saúde, a saúde mental de crianças não estava entre as pautas dos movimentos antimanicomiais. Somente em 2001, após a realização da III Conferência Nacional de Saúde Mental, começaram a ser discutidos planos de acolhimento e tratamento de crianças com transtornos mentais, por meio da construção dos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenis (CAPSi). São instituições que oferecem atendimento multidisciplinar para indivíduos com transtornos mentais associados a doenças e a uso de substâncias psicotrópicas. A Conferência permitiu a ampliação dos canais de comunicação entre diferentes instituições voltadas na proteção ao indivíduo com transtorno mental. Foi nesse contexto que ocorreu a construção de núcleos da AMA em outros estados da federação e a conexão entre tais grupos com entidades científicas, políticas e de atendimento educacional específico (Oliveira, 2017).

No ano de 2012 foi promulgada uma lei específica para benefício de indivíduos com TEA. A Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o TEA como uma deficiência e o indivíduo acometido como beneficiário de todos os direitos da pessoa com deficiência. A partir dessa norma, foi possível aos indivíduos com TEA o direito de acesso ao mercado de trabalho, à saúde e educação dentro das condições oferecidas para indivíduos com deficiência. Até o momento de promulgação da lei, os autistas eram atendidos especificamente em relação à saúde mental. Após a sua promulgação, foi possível buscar um atendimento em saúde integral, focado também em aspectos físicos associados ao transtorno (Oliveira, 2017).

(...) uma série de debates e dissensos, envolvendo diversos atores sociais, desenvolveu-se nos últimos quatro anos em torno dos possíveis caminhos de inserção do autismo no SUS. O reconhecimento do autismo como uma deficiência engendrou um novo debate em torno das formas como esta população deve ser contemplada no rol de ações e serviços disponíveis no SUS para além da assistência que vinha sendo provida, de um lado pelos CAPSi, no campo da saúde mental, e de outro, pelas entidades filantrópicas conveniadas ou pelas associações de familiares (Oliveira, 2017, p. 10).

No ano de 2013 foram lançadas duas publicações importantes para o atendimento em saúde dos indivíduos com autismo. São eles as “Diretrizes de atenção à reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e a “Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde”. O primeiro aborda o autismo somente pela via do tratamento referente à saúde mental. O segundo destaca a importância de um tratamento integral do indivíduo com TEA e a oferta de atenção especial aos cuidadores, bem como de informações que permitam uma melhor compreensão do TEA pelas famílias (Oliveira, 2017).

Destaca-se que as diretrizes e o documento a respeito de linhas de cuidado são também representações de duas concepções de autismo que divergem entre si. A primeira se refere a uma ideia compartilhada por alguns pais de crianças com TEA de que há cura. A segunda se refere a cientistas, profissionais da educação e pais que defendem a integração do indivíduo com TEA e a abordagem comportamental (Oliveira, 2017).

O acesso a serviços de saúde é o maior desafio imposto aos indivíduos com TEA No Brasil. Existe um movimento de judicialização da assistência em saúde para indivíduos com TEA, na medida em que o Estado fornece escassos espaços de tratamento específico e poucos canais para fornecimento de medicamentos. Quando o acesso à saúde é alcançado, ele ocorre por meio da luta política dos familiares e cuidadores desses sujeitos (Nunes; Ortega, 2016).

Sancionada em 27 de dezembro de 2012, pela Presidente Dilma Rousseff, a Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, que se desdobra em intersectorialidade no desenvolvimento das ações, políticas e serviços; participação comunitária na formulação, controle e avaliação de políticas públicas; atenção integral às necessidades de saúde, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; estímulo à inserção no mercado de trabalho e à pesquisa científica, priorizando estudos epidemiológicos que dimensionem e caracterizem o transtorno do espectro autista no país (Nunes; Ortega, 2016, p. 3).

A legislação federal só foi possível diante de uma intensa luta política dos pais de filhos autistas. Foram inúmeras participações em audiências públicas com

o governo federal, bem como convocações de deputados e senadores para que se sensibilizassem com as condições de oferta de serviços de saúde aos seus filhos. A chamada “Lei do Autista” foi resultado desses movimentos da sociedade civil (Nunes; Ortega, 2016).

Existem especificidades associadas ao autismo e que estão no centro dessa militância. A sociedade e o Estado tendem a estabelecer categorias para definir os corpos que não se enquadram em padrões definidos de normalidade. A deficiência é tradicionalmente categorizada como intelectual, física, visual ou auditiva. Existem, ainda, as deficiências múltiplas. Para os autistas, não há um enquadramento consensual, de modo que eles ficam fora do sistema de saúde. Enquanto a saúde mental os define como indivíduos com transtorno mental, na saúde coletiva eles são definidos como indivíduos com deficiência psicossocial. Tais categorias não são suficientes para atender a todas as demandas desses indivíduos. Além disso, não há homogeneidade no comportamento desses sujeitos. Existem diferentes níveis de TEA, que comprometerão também de maneiras distintas o paciente (Nunes; Ortega, 2016).

Para além do campo da saúde, crianças autistas também possuem demandas educacionais específicas, as quais requerem uma ação multissetorial para que esses indivíduos sejam efetivamente incluídos na sociedade (Camargo; Bosa, 2009).

CONCLUSÃO

Sabe-se que ainda hoje existe um preconceito contra o diferente; tudo o que é diferente do imposto pela sociedade tende a ser tratado com disparidade. Assim, uma pessoa portadora de deficiência passa a ser excluída da convivência social tendo em vista a intolerância à diferença.

Embora os direitos das pessoas com deficiência estejam garantidos em Constituição Federal, haja vista que ela assegura o direito de ir vir de todas as pessoas, a realidade revela muita distância entre os direitos formais e a efetividade deles.

Durante muito tempo, a pessoa com deficiência foi considerada incapaz de exercer sua capacidade civil, fator que feria o princípio da igualdade e, consequentemente, da dignidade da pessoa humana. Todavia, com a Lei nº 13.146/2015, essa realidade foi modificada, trazendo em seu artigo 6º a capacidade civil dessas pessoas e dando-lhes o direito de casar ou instituir união estável, direitos

relacionados à reprodução e o direito exercer a guarda dos filhos. Com essa modificação, verificou-se, portanto, um impacto no Direito de Família.

Destaca-se que as discussões ainda giram em torno das pessoas com deficiência mental, visto que elas também passaram a exercer sua capacidade civil de forma relativa, conforme alteração do Código Civil de 2002. Para as pessoas que possuem transtorno mental leve, a modificação se configurou como um avanço, contudo, para aqueles que não têm noção da realidade presente, ela vem sendo considerada um retrocesso, já que passa a exigir a participação ativa do deficiente nas decisões civis.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei 8.213, de 24 de julho de 1991**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC) / SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007a, prorrogada pela Portaria n. 948, de 9 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político** - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

BRASIL. Código Civil. **Lei n. 0.406, de 10 de janeiro de 2002**. 1. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade [on-line]**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. American Psychiatric Association; tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MCGREGOR, E., CAMPBELL, E. The attitudes of the teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. **SAGE. Publications and The National Autistic Society**, v. 5 (2), p. 189-207, 2001.

NUNES, Fernanda; ORTEGA, Francisco. Ativismo político de pais de autistas no Rio de Janeiro: reflexões sobre o "direito ao tratamento". **Saúde e Sociedade** [on-line], v. 25, n. 4, p. 964-975, 2016.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de *et al.* Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [on-line], v. 27, n. 3, p. 707-726, 2017.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O FAZER DOCENTE NA SALA DE AULA REGULAR

Maria Martins Formiga

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo sistematizar os princípios da educação especial inclusiva e seu impacto na prática docente, considerando a formação inicial de professores no curso de pedagogia. Para isso, foram utilizados relatos de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e uma análise do projeto de formação de professores. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada na zona rural da cidade de Monteiro, localizada no estado da Paraíba. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas com professoras regentes e análise documental de um projeto pedagógico do curso de pedagogia de uma universidade pública. As participantes foram quatro professoras, todas com formação predominante em pedagogia. Os dados coletados foram analisados por meio da categorização das respostas e análise de conteúdo. A discussão dos resultados foi fundamentada nos pressupostos teóricos histórico-culturais de Vygotsky (2011) e nos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os resultados indicam que tanto o conceito de educação especial inclusiva quanto as práticas pedagógicas inclusivas são percebidos como utópicos. Constatou-se que, apesar das práticas docentes serem baseadas em princípios, legislações e resoluções, elas ainda não garantem a efetiva inclusão proposta pela educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Docência, Fazer Pedagógico, Sala Regular.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a formação de professores com base nos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e seus impactos na prática docente, segundo a perspectiva de quatro professoras regentes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola regular.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas abordaram a eficiência das legislações e teorias que compõem o processo de formação docente, focando nas práticas diárias em salas de aula regulares que incluem estudantes do público-alvo da educação especial inclusiva.

A pesquisa foi desenvolvida como parte do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Inclusiva, finalizado na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Para possibilitar uma análise de conteúdo parcial, também foi realizada a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) de uma universidade pública, visando comparar os dados obtidos com a formação inicial oferecida aos futuros docentes. A pesquisa buscou responder à seguinte questão: “A formação inicial e as práticas pedagógicas no ensino regular garantem que a proposta da educação especial inclusiva realmente inclua?”

A prática docente é imbuída de intencionalidade que vai além dos aspectos didáticos ou das metodologias de ensino e aprendizagem, articulando-se com a educação como prática social e o conhecimento como produção histórica e social, datada e situada. Como destaca Fernandes (1999, p. 59), essa prática ocorre numa relação dialética entre prática e teoria, conteúdo e forma, e perspectivas interdisciplinares.

Nesse contexto, é importante destacar que a prática pedagógica na escola inclusiva exige adaptação curricular para diminuir as barreiras à aprendizagem e aumentar as oportunidades educacionais para todos. Isso requer que o educador realize análises constantes sobre as limitações curriculares e o contexto educacional como um todo, para que a inclusão escolar ocorra de fato. Esse aspecto está diretamente relacionado ao processo de formação inicial e contínua do professor.

Apesar da instituição de decretos, leis, políticas e portarias, como a Constituição Cidadã (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008), o conceito de inclusão escolar, embora assegure a escolarização preferencialmente na rede regular de ensino, ainda apresenta características marcantes das políticas de integração.

A educação inclusiva, quando observada pelo critério de “acesso” à escola regular, mostrou evolução no cenário brasileiro. No entanto, ao analisar a acessibilidade às práticas pedagógicas inclusivas, ainda se percebe traços de integração. Nesse contexto, Mazzotta (1993, p. 13) destaca “[...] a busca da ampliação da participação das pessoas que se encontram em situações segregadas para situações ou ambientes normais, sejam educacionais ou sociais”.

A educação inclusiva passou por diversas fases até a consolidação dos princípios que a regem atualmente. Inicialmente, os estudantes com algum tipo de deficiência eram excluídos, depois passaram a ser aceitos, mas segregados, e antes de serem efetivamente incluídos, foram integrados. Segundo Souto (2014, p. 10), embora os princípios da educação inclusiva tenham sido discutidos em outros formatos há mais de trinta anos, eles ganharam destaque a partir da década de 90: “[...] surgiu em diferentes momentos e contextos, especialmente a partir da década de 90. Época esta, marcada pela reforma do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar”.

Portanto, o objetivo é analisar os reflexos da conquista da educação especial inclusiva para pessoas com deficiência, preferencialmente em salas de aula comuns do ensino regular. A análise se baseia em teorias como a histórico-cultural para identificar os benefícios do ensino e da aprendizagem em um ambiente educacional que inclui estudantes com e sem deficiência. Assim, será apresentado o posicionamento das professoras sobre a formação docente e as práticas diárias observadas à luz dos princípios da educação inclusiva.

Aspectos históricos e legais da educação inclusiva

Antes da consolidação do paradigma da educação inclusiva, para garantir o direito à educação de todos, houve diversos processos de evolução e involução histórica e conceitual. Nessa perspectiva, é importante destacar os conceitos epistemológicos que fundamentam as políticas e decretos, considerando a relevância social deste estudo para a reflexão sobre práticas que assegurem uma inclusão escolar de qualidade. Para isso, foi feito um breve resgate histórico da

educação especial no Brasil, além de uma discussão sobre a formação inicial e as práticas pedagógicas voltadas para a acessibilidade.

O percurso histórico da educação especial inclusiva pode ser caracterizado por quatro fases distintas: a primeira é a fase da exclusão, a segunda é a da segregação, a terceira é a da integração e a quarta é a da inclusão.

1ª fase: Na fase da exclusão, a pessoa com deficiência era afastada do convívio social com pessoas não deficientes, sendo enviada para instituições destinadas a mantê-la separada, até mesmo da própria família, que muitas vezes era considerada castigada por Deus por ter um membro com deficiência. 2ª fase: Na fase da segregação, a educação era realizada em escolas e classes especiais com uma visão predominantemente reabilitadora e clínica, onde o aspecto pedagógico frequentemente era negligenciado. Isso gerou uma subdivisão na educação, entre educação normal e educação especial. 3ª fase: A fase da integração se caracterizou pela adaptação do aluno à escola.

Segundo Marchesi (2010, p. 37), "As avaliações realizadas revelam que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais está isenta de problemas e que é imprescindível propor mudanças profundas para conseguir escolas abertas a todos.

Desde o século XVI, na história da educação no Brasil, médicos e pedagogos começaram a acreditar na possibilidade de educar indivíduos que anteriormente eram considerados "impossíveis" de serem educados. No entanto, naquela época, o cuidado com a educação era predominantemente assistencialista e institucionalizado, como evidenciado pela fase da segregação, através de asilos e manicômios (MENDES, 2006).

Durante o período imperial, as pessoas com deficiência eram segregadas em institutos e afastadas da sociedade. Esses institutos, conforme mencionado por Barbosa (2015), tinham a função de isolar os surdos e cegos do convívio social. Somente após diversos movimentos e reivindicações sociais é que as práticas adotadas por esses institutos começaram a ser modificadas.

Os movimentos em prol das pessoas com deficiência ganharam força política e social, resultando em novas discussões e debates tanto na sociedade civil quanto nos grupos políticos. Esses avanços influenciaram a criação de novas legislações e a elaboração de políticas públicas.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) foi promulgada, garantindo o direito das pessoas com deficiência a frequentarem a escola regular, em caráter de integração.

Em 1994, a educação especial brasileira passou a ser influenciada pela Declaração de Salamanca, que definiu políticas, princípios e práticas para a Educação Especial, impactando as políticas públicas educacionais. Em resposta a essa declaração, a Política de Educação Especial passou a condicionar o acesso ao ensino regular às pessoas que fossem capazes de acompanhar “os alunos ditos normais”.

Em 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ocorre o fim da segregação política. Esta política estabelece a educação inclusiva como uma modalidade transversal que abrange todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, promovendo a ideia de que todos devem estudar na escola comum. Isso reflete a compreensão e explicação do início das discussões sobre o ensino inclusivo no Brasil, visando atender com qualidade os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

Em uma breve análise das fases da educação especial no Brasil, é possível perceber a evolução dos princípios que atualmente regem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, Nascimento e Gelatti (2015, p. 24) destacam que,

[...] não basta reconhecer a diferença e ter uma postura tolerante; é essencial compreender a origem e trabalhar esses conceitos voltados para a valorização da pluralidade e das identidades dos indivíduos que convivem no ambiente escolar. Isso visa promover a desconstrução de estereótipos e rótulos impostos a determinados grupos da sociedade.

Formação docente para escola inclusiva

Atualmente, a formação docente inclui a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com o objetivo de preparar os professores para a diversidade de desafios encontrados no cotidiano escolar. Anteriormente, o magistério era visto como “[...] um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e

desenvolver as competências profissionais exigidas para sua aplicação eficaz” (PÉREZ; GÓMEZ, 1992, p. 108).

Basicamente, as instituições de ensino regular devem garantir o direito ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização para todos os estudantes, independentemente da diversidade presente no ambiente educacional. No entanto, a permanência de alunos com deficiência nessas instituições depende de uma variedade de práticas docentes e não docentes que promovam a inclusão efetiva. Isso transcende legislações e se torna evidente no convívio socioeducacional.

As classificações de deficiências baseadas em laudos não são suficientes para a criação de metodologias inclusivas, pois, apesar da subjetividade de cada indivíduo, “[...] é preciso antes de tudo perceber as particularidades e as potencialidades desses sujeitos, enquanto indivíduos inseridos no meio social e, portanto, influenciados por sua cultura, valores, costumes, etc.” (NETA, 2013, p. 30).

Portanto, é necessário que as práticas docentes sejam flexíveis para atender às necessidades dos educandos. Isso requer que tanto os professores quanto a coordenação pedagógica, a direção e a comunidade escolar estejam dispostos a renovar métodos, buscar novos recursos e combinar a teoria já compreendida, visando encontrar abordagens eficazes para o ensino e a aprendizagem de todos os alunos.

Atender às necessidades dos alunos é uma das recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O currículo deve contemplar as potencialidades dos estudantes com deficiência, o que torna essencial considerar a importância do currículo escolar, bem como suas questões políticas e demandas atuais. Nesse sentido, Silva (1996, p. 23) destaca que:

O currículo é um dos espaços privilegiados onde se entrelaçam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É no currículo que se condensam as relações de poder essenciais para o processo de formação das subjetividades sociais. Em resumo, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente interligados, e o currículo materializa essas relações sociais.

A educação realizada nos espaços escolares deve atender a todos os alunos. No entanto, “as tendências curriculares no ensino especial, historicamente,

se caracterizaram por propostas segregatórias que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que, muitas vezes, contribuíram para infantilizar o aluno considerado "deficiente" (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 1). Por isso, a inclusão escolar para o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência tem se mostrado um desafio para a escola inclusiva, especialmente quando se trata da formação de professores.

A heterogeneidade encontrada no ambiente escolar traz desafios diversos a cada dia, uma vez que a proposta da educação inclusiva começou a ser implementada nos anos 90, com educadores atuando nessa área. Nesse contexto, é necessário desmistificar a educação especial segregadora e adotar a educação inclusiva para desenvolver métodos efetivos de inclusão. A proposta da educação especial inclusiva considera as adaptações atitudinais e práticas, como é destacado:

A exigência é que a escola seja eficiente em sua principal finalidade: garantir que todas as crianças aprendam. Não é suficiente que crianças e jovens apenas tenham acesso à escola; é necessário que permaneçam nela e que isso resulte na aquisição efetiva de conhecimentos, habilidades e competências fundamentais para uma melhor inserção no mundo do trabalho (NASCIMENTO; GELATTI, 2015, p. 22).

O papel da escola é promover que cada educando, de forma livre e autônoma, reconheça nos demais a mesma esfera de direitos que exige para si. Nesse contexto, a prática inclusiva baseia-se em princípios distintos dos convencionais: "consideração das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação" (NASCIMENTO; GELATTI, 2015, p. 54).

O educando é, portanto, o foco do processo de aprendizagem e sujeito de sua própria aprendizagem, não devendo estar em situação de desvantagem em relação aos demais alunos. A prática pedagógica deve ser capaz de:

[...] focar mais na relação afetiva, apreciar os alunos como eles são, envolvê-los na participação, aproveitar todo o potencial para motivá-los, valorizá-los, incentivá-los e surpreendê-los. Através da interação afetiva, acredito que conseguiremos encontrar um atalho de aproximação que superará o abismo que separa nossos universos perceptivo, racional e linguístico (MORAN, 2005, p. 98).

A prática do educador sofre uma verdadeira transformação, na qual são consideradas perspectivas teóricas e práticas ligadas aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse novo cenário, o educando deixa de ser apenas um indivíduo para se tornar o sujeito ativo de sua própria aprendizagem. O contexto educacional permite que o educando amplie suas experiências e vivências, desenvolva valores, construa relações sociais e se constitua como sujeito dentro do espaço educativo.

Uma escola para todos implica mudanças nas concepções pedagógicas que resultem em ações que priorizem a atenção à diferença e à diversidade. Quando o processo de ensino e aprendizagem é planejado, o ponto fundamental na organização da proposta curricular e das práticas desenvolvidas deve ser o reconhecimento das diferentes situações sociais, cognitivas e culturais presentes na sala de aula (FIGUEIREDO, 2006, p. 11).

Nessa perspectiva, o conceito de inclusão escolar pode ser submetido a uma crítica radical, refletindo sobre os conceitos que precederam a emergência da inclusão. Aponta-se o processo de exclusão e inclusão, observando que “as fronteiras que separam incluídos e excluídos nem sempre são tão visíveis” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 08).

Nesse sentido, a condição de discriminação vivida por grupos ou sujeitos silenciados e ignorados pelo Estado e pela sociedade é uma discriminação negativa, como pode ser explicado no seguinte excerto:

A discriminação negativa deve ser entendida e abordada de maneira distinta das discriminações positivas. As discriminações positivas podem ser compreendidas como aquelas que “consistem em fazer mais por aqueles que têm menos” e têm como princípio “desdobrar esforços suplementares em favor das populações carentes de recursos, a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar esse regime” (CASTEL, 2008, p. 13).

É importante discriminar, mas de forma positiva, para que a discriminação se baseie nas potencialidades de cada educando. Assim, as especificidades de aprendizagem e as condições que permitem sua participação digna nas relações com os outros devem ser reconhecidas como suas características distintivas, e não apenas a deficiência. Em contraste, a discriminação negativa se diferencia por marcar ou estigmatizar o sujeito, como destacado por Castel (2008).

Nesse sentido, os cursos de formação de professores desempenham um papel crucial, pois a educação é a chave para ampliar o conhecimento e o respeito pelos direitos das diversidades, além de promover a abertura e flexibilidade da escola para atender às necessidades dos educandos. Isso envolve a renovação de métodos, a busca por novos recursos e a integração da teoria já compreendida para encontrar abordagens eficazes para atender às particularidades de todos os alunos. Para tanto, é necessário refletir sobre a história e a origem do currículo, bem como suas questões e demandas atuais. Nesse contexto, Silva (1996, p. 23) caracteriza o currículo como:

O currículo é um dos espaços privilegiados onde se entrelaçam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É no currículo que se condensam as relações de poder essenciais para o processo de formação das subjetividades sociais. Em resumo, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados, e o currículo materializa essas relações sociais.

Portanto, as relações estabelecidas no ambiente escolar são moldadas pelo currículo. Por isso, é fundamental que a educação especial inclusiva esteja devidamente destacada e orientada dentro desse documento curricular. A busca por abordagens indiretas deve estar presente no currículo como uma das demandas atuais, considerando que a educação especial inclusiva se integra à educação regular há relativamente pouco tempo.

Elementos metodológicos da pesquisa

No primeiro momento deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que fez referência aos conceitos já estabelecidos sobre as perspectivas abordadas pela proposta da educação especial inclusiva. Como afirmado por Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, seja em meios impressos ou eletrônicos, como livros, artigos científicos e sites. Todo trabalho científico começa com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador compreender o que já foi estudado sobre o tema. No entanto, há pesquisas científicas que se baseiam exclusivamente na pesquisa bibliográfica, buscando referências

teóricas publicadas com o objetivo de reunir informações ou conhecimentos prévios sobre o problema em questão.

Outra metodologia utilizada foi o estudo qualitativo, que oferece contribuições significativas para compreender os fenômenos do contexto escolar, destacando a riqueza das experiências diárias. “Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais” (OLIVEIRA, 2008, s/p). Como instrumento para a coleta de dados, foi empregada a entrevista semiestruturada, que, conforme Ribeiro (2008, p. 141), é a técnica mais apropriada, visto que:

O pesquisador obtém informações sobre o objeto de estudo que permitem compreender atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento. Isso significa que é possível ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

O lócus da pesquisa foi uma escola municipal localizada na zona rural do município de Monteiro, no estado da Paraíba, Brasil. As participantes foram quatro professoras com formação predominante em pedagogia. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da categorização das respostas e da análise de conteúdo, conforme os métodos descritos por Bardin (2011).

A partir dos dados, foram identificadas categorias que permitiram analisar as características dos conceitos das professoras sobre a educação inclusiva. Assim, as ideias foram apresentadas como resultados e discutidas com base em autores que refletem sobre a temática.

A reflexão, entendida como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, intenções, representações e estratégias de intervenção, implica a utilização inevitável do conhecimento à medida que ele é produzido. Isso é essencial para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, bem como as próprias intenções e o processo de conhecer (BARDIN, 2011, p. 581).

Práticas pedagógicas inclusivas: conceitos

Foram analisadas as respostas das participantes acerca da formação docente, dos princípios da educação inclusiva e seus reflexos na prática docente

a fim de analisar ideias e compreensões construídas pelas docentes em exercício. Dessa forma, foi observado o nível de conhecimento que consideravam ter sobre os princípios propostos pela educação inclusiva.

Os dados apontaram que três professoras conheciam razoavelmente a proposta da educação inclusiva com exceção de uma, que respondeu conhecer muito bem. Esse aspecto é sinalizado por Noronha e Pinto (2008, p. 07) ao considerarem que [...] A escola inclusiva não é um processo fácil, e as mudanças estão ocorrendo gradativamente e não acompanham a legislação da educação. O que se vê é uma posição de resistência e tolerância ao que é diferente no interior das escolas”

Para assegurar a inclusão dos estudantes na condição de deficiência diversos documentos orientam a prática pedagógica e leis para a inclusão educacional quanto a implementação da educação inclusiva. Em relação a esse aspecto foi questionado às entrevistadas; “Se todas as documentações, leis e orientações garantem que as práticas pedagógicas realmente incluam”. As possibilidades de respostas que elas tinham foram: não; isso é apenas na teoria; sim; realmente ocorre; não, a integração está presente; em algumas atividades ocorrem.

Das entrevistadas, três responderam que em algumas atividades ocorre a inclusão a partir das práticas pedagógicas previamente adaptadas e uma entrevistada respondeu que os documentos garantem, apenas, o acesso a escolarização e não a acessibilidade às práticas pedagógicas. Também se verificou a percepção das professoras sobre as diretrizes baseadas na Política Nacional de Educação Especial (2008), “se elas garantem que as práticas pedagógicas realmente incluam”, a maioria das entrevistadas respondeu que não, sendo que, apenas, uma respondeu sim.

A partir das respostas das entrevistadas observou-se que as legislações e políticas de educação inclusiva disposta na Política Nacional de Educação Especial (2008) não garantem práticas pedagógicas inclusivas, visto que a prática do educador na sala de aula depende da subjetividade de cada um, formação, investimentos em metodologias e recursos pedagógicas para a realização de ações educativas.

É crucial que os professores se empenhem em desenvolver metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência. Nesse contexto, Vygotsky (2011) sugere que “é necessário buscar caminhos indiretos

e alternativos proporcionados pela cultura, especialmente quando o caminho direto, ou biológico, se mostra inviável. O desenvolvimento cultural, portanto, se configura como a principal esfera onde é possível compensar a deficiência" (VYGOTSKY, 2011, p. 83).

Vygotsky enfatiza que, mesmo quando o desenvolvimento direto é dificultado por uma deficiência, o desenvolvimento cultural e social pode compensar essas limitações. A interação social e a cultura desempenham papéis cruciais, proporcionando aos estudantes com deficiência oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades, assim como para qualquer outro estudante.

Legislações, políticas públicas e metodologias de ensino voltadas para a inclusão escolar são ferramentas construídas cultural e socialmente que viabilizam a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência. Contudo, observa-se uma carência na apropriação desses elementos por parte da maioria das participantes da pesquisa, uma vez que três das professoras conheciam razoavelmente a proposta da educação inclusiva. A inclusão escolar é um tema de grande importância para os professores, e é esperado que eles compreendam não apenas de forma superficial, mas de maneira aprofundada e integral. Logo, é crucial destacar a importância do processo de formação inicial do professor. Conforme apontam Pedroso, Campos e Duarte (2013), a ausência de uma disciplina que aborde a educação especial pode ter implicações significativas no atendimento às demandas do público-alvo e na efetiva inclusão escolar.

Durante um momento da entrevista, algumas educadoras questionaram o significado da proposta da educação inclusiva. Esclarecimentos foram fornecidos às participantes, com base na definição de Figueiredo (2006, p. 19), que caracteriza a educação inclusiva como: Um processo que visa garantir a todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, o acesso e a participação efetiva no ambiente escolar comum. A inclusão envolve a adaptação das práticas pedagógicas e a construção de um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Uma proposta que atenda às diferenças deve considerar as características individuais dos educandos, respeitando seu estilo de aprendizagem, ritmo, nível de desenvolvimento intelectual, funcionamento cognitivo e desenvolvimento afetivo-social.

Nessa perspectiva, embora as professoras conhecessem pouco sobre a educação inclusiva, elas buscavam, de forma geral, implementar práticas democráticas para oferecer a todos os alunos presentes em suas aulas oportunidades de desenvolvimento.

Contudo, é importante destacar que,

Considerando as exigências do ensino voltado para a diversidade de alunos, é urgente redirecionar o modelo de formação de professores. A formação inicial deve reduzir a lacuna entre os princípios teóricos da pedagogia inclusiva e sua aplicação prática nas escolas e salas de aula. A atuação docente não pode mais se basear apenas na transmissão de conhecimento; deve ser mais diversificada, criativa e complexa, abrangendo alunos com diferentes condições de aprendizagem (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p. 879).

Entende-se que as práticas educativas voltadas para a inclusão escolar devem iniciar no contexto da formação inicial do professor. Assim, "a oferta de um curso que prepare os professores para atuar em um sistema educacional inclusivo é fundamental. A Proposta Pedagógica desse curso deve refletir, em seus princípios, essa preocupação" (DEIMLING, 2013, p. 247).

Inclusão escolar no projeto pedagógico do curso de pedagogia

O diálogo sobre a inclusão escolar deve começar durante o processo de formação inicial, com o objetivo de preparar o futuro profissional para lidar com a diversidade nas instituições educacionais. A formação é considerada um elemento essencial para viabilizar a implementação de uma escola baseada na equidade, no trabalho colaborativo, na solidariedade, na interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos, estratégias e metodologias diversificadas (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p. 879).

Nessa perspectiva, foi analisado o currículo do curso de pedagogia de uma instituição pública federal brasileira localizada na região de fronteira seca. Das sessenta e cinco disciplinas oferecidas, tanto obrigatórias quanto de aprofundamento, seis disciplinas são especificamente voltadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Quadro 1).

Quadro 1 - Disciplinas na área da educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Disciplinas	Ementas
Educação Especial	Introdução à educação especial. Políticas públicas da educação especial no Brasil. A educação especial no contexto da educação inclusiva e as práticas pedagógicas.
Estágio em Educação Especial	Planejamento e atividades de observação, participação e regência dos acadêmicos em educação especial, em instituições escolares e não-escolares: Centros de Educação Infantil e Escolas da Educação Básica (classes comuns, salas de recursos multifuncionais); Escolas Especiais e Centro de Atendimento Especializado; Atendimento domiciliar; Atendimento hospitalar; Atividades de observação e participação em empresas/órgãos que empregam pessoas com deficiência. Elaboração de portfólio apresentando as etapas do estágio.
Estudo de Libras	Noções históricas da inclusão de surdos na Sociedade Brasileira. Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
Pessoa em Condição de Deficiência Física Sensorial: Cegueira - Baixa Visão e não Sensorial- Deficiência Física e Deficiência Motora	Estudo das necessidades educacionais especiais da baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora, e seu impacto no desenvolvimento da criança, jovem e adulto. Análise e produção de materiais didáticos e de apoio para leitura, escrita e cálculo para educandos com baixa visão e cegueira. Estudo dos recursos da tecnologia assistiva e das novas tecnologias de informação/comunicação e de locomoção para pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora. Análise dos princípios e das implicações da inclusão social e escolar para as pessoas com necessidades específicas decorrentes da deficiência visual, deficiência física e deficiência motora. Capacitação em orientação e mobilidade. Aspectos relacionados à imagem corporal de pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora. Orientações legais para inclusão escolar de pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora. Educação especial da Paraíba.
Pessoas com Deficiência Intelectual e Pessoas com Altas Habilidades	Estudo e análise das principais tendências teórico-metodológicas para o atendimento escolar de crianças e adolescentes com deficiência intelectual e crianças e adolescentes com altas habilidades. Análise de experiências relevantes de atendimento de crianças e jovens com deficiência intelectual e crianças e adolescentes com altas habilidades em diferentes espaços de formação. O currículo da escola inclusiva e a altas habilidades: aspectos pedagógicos, metodológicos e interdisciplinares. O currículo da escola inclusiva e a deficiência intelectual: aspectos pedagógicos, metodológicos e interdisciplinares. A exclusão, integração e inclusão. Análise e produção de materiais didáticos e de apoio para leitura, escrita e cálculo para educandos com deficiência intelectual e com altas habilidades. Aspectos relacionados à imagem corporal de educandos com deficiência intelectual e educandos com altas habilidades. Estudo dos recursos da tecnologia assistiva e das novas tecnologias de informação/comunicação e educacionais para intervenção junto a educandos com deficiência intelectual e educandos com altas habilidades. Orientações legais para inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual e pessoas com altas habilidades
Pessoas com Dificuldade de Aprendizagens Discalculia e Dislexia	Teorias sobre as dificuldades de aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem relacionadas à fala, leitura e escrita. Dificuldades de aprendizagem relacionadas a reconhecimento do número, leitura, escrita e cálculo matemático. Consequências da "rotulação" aluno com dificuldade de aprendizagem. Expectativas do aprendiz, da família e da escola no processo de avaliação.

Fonte: Construído com base no projeto pedagógico do curso de pedagogia de 20.

As disciplinas elencadas contemplam a discussão sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar e abarca fundamentos teóricos e práticos da área. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica considerou como

público-alvo do AEE alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, incluindo a deficiência intelectual (BRASIL, 2008). Nota-se que as disciplinas do projeto pedagógico do curso de pedagogia analisado abarcam a maioria das especificidades do público-alvo do AEE.

Contudo, não estão claros nas ementas das disciplinas os estudos direcionados aos transtornos globais do desenvolvimento, que abrange quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor como autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Por outro lado, tem-se a disciplina “Pessoas com Dificuldade de Aprendizagens Discalculia e Dislexia” que aborda as dificuldades de aprendizagem relacionadas à fala, leitura e escrita e suas implicações com a “rotulação”, aspectos da relação família-escola e processo de avaliação.

Na discussão de Deimling (2013) sobre qual foi, qual é e qual poderia ser o espaço reservado à educação especial nos cursos de formação de professores, sobretudo nos cursos de pedagogia, conclui-se que mesmo com o avanço das discussões nessa área ainda é possível conquistar mais espaço no currículo desses cursos. Isso poderá acontecer ao dialogar com os conteúdos ou tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular, essa transversalidade da discussão nas demais disciplinas também foi sinalizado como relevante por Borges, Santos e Costa (2019). No projeto pedagógico do curso de pedagogia de 2014, analisado na presente pesquisa, observou-se a discussão sobre educação especial na perspectiva da inclusão escolar em seis disciplinas específicas apresentadas no quadro 1.

A pesquisa de Borges, Santos e Costa (2019), de análise documental, descreveu e analisou como os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (RC-UFG) têm se organizado quanto à oferta de disciplinas e temáticas relacionadas à educação especial e seu público-alvo. Os resultados dessa pesquisa apontaram que todos os cursos investigados ofertam a disciplina de Libras, e apenas cinco oferecem disciplinas e/ou discussão de conteúdos pertinentes à outros temas particulares da educação especial.

Ao comparar os dados do estudo de Borges, Santos e Costa (2019) com o projeto pedagógico do curso de pedagogia de 2014 pesquisado é possível sugerir avanços, quanto os temas contemplados nas seis disciplinas que discutem a temática educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Cabe ponderar que o presente estudo se restringiu a análise documental, aponta-se como relevante pesquisar se há outras atividades desenvolvidas no âmbito do curso que possibilitam o diálogo dos acadêmicos com essa temática, a exemplos de desenvolvimento de projetos de extensão, de estudo de graduação e de pesquisa.

São inúmeros fatores que perpassam a prática pedagógica, mas considera-se que os conhecimentos construídos no decorrer de sua formação têm um papel relevante no fazer educativo. “E a ausência de uma preocupação clara, direta e objetiva com a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nas atuais Diretrizes de formação docente pode agravar ainda mais” a inclusão nas escolas (DEIMLING, 2013, p. 246). Nesse sentido, reitera a importância da formação inicial voltada para os fundamentos teóricos e práticos acerca da educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

CONCLUSÃO

Esse artigo teve o objetivo de apresentar uma sistematização dos princípios da educação especial inclusiva como reflexo na prática docente, considerando a formação inicial de professores no curso de pedagogia. As práticas pedagógicas do ensino regular mesmo pautadas em legislações e resoluções ainda não garantem que a proposta da educação inclusiva realmente inclua. O conceito de práticas pedagógicas inclusivas na visão das educadoras entrevistadas foi visto de maneira utópico, sendo que ações inclusivas estão longe de serem efetivadas no cotidiano das salas de aulas.

Cabe refletir sobre quem são os excluídos além dos estudantes em condição de deficiência quando são integrados na sala de aula. Nesse aspecto, cabe ponderar como acontece a discussão sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar no processo de formação inicial e continuada de professores. Os dados da presente pesquisa possibilitam refletir que quando se dialoga sobre as legislações, práticas educativas e educador sem lhe disponibilizar a formação e/ou suporte para inclusão educativa ele também pode estar sendo

excluído, pelo fato de não ter sido garantindo no seu processo de formação os saberes pedagógicos imprescindíveis para o ensino inclusivo.

Em relação a formação inicial de professores no curso de pedagogia e educação especial na perspectiva da inclusão escolar encontrou-se seis disciplinas que contempla a discussão sobre a temática sendo de fundamentos teóricos e práticos da área. Também ao considerar os dados do estudo de Borges, Santos e Costa (2019) tem-se avanços no projeto pedagógico do curso de pedagogia de 2014 pesquisado.

Contudo, comunga-se das ideias de Carvalho (2011, p. 43) quanto as projeções futuras sobre a educação especial que ainda “é necessária mudança de atitude frente à deficiência para garantir e assegurar o direito de todas as crianças, pois há um distanciamento longo entre o discurso e a prática”. Em sala de aula as práticas docentes podem ser diferentes em termos de adaptações curriculares e em termos metodológicos, mas deve se buscar a equidade para garantia dos direitos iguais de todos aprenderem, independentemente de sua deficiência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Davi. As quatro fases da inclusão. 2015. **REBES** (Pombal - PB, Brasil), v. 4, n. 1, p. 46-49, jan. Mar., 2014. Acesso em: 2 de jan. 2017. Disponível em: <http://ideiacriativa.eadplataforma.com/discussao/27/1/4-fases-da-inclusao/>. Acesso em: 10 abr de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267> Acesso em: 10 abr de 2024.

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso: em 12 mar de 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdfAcesso em: 04 mar de 2024.

BRASIL. Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: em 07 jun de 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem, educação inclusiva**. Editora Mediação 10ª edição. Porto Alegre 2014.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa. Cidadãos ou autóctones?** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, volume 17, número 3, setembro, dezembro, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815> Acesso em 10 jun de 2024.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas:Papirus, 2008. p.145-165

FIGUEIREDO, Rita Vieira. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento esignificado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, (PUCPR), P. 11-20, 2006. Disponível em:http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/27.pdf. Acesso em: 10 juh 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 10/2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1 ed. Belo Horizonte:Autêntica Editora, Coleção Tema & Educação, 2016.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimentos e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. 2 eds. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimentos e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. 2 eds. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/desafio.pdf. Acesso em: 23 mai de 2024.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C .. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, junho de 2001 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 mai. 2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.224>.

NASCIMENTO, Tais e Adriana Rodrigues do. GELATTI, Mônica. Os desafios enfrentados pelo pedagogo na construção de uma escola inclusiva. XVII Seminário Internacional da Educação no Mercosul, 2015. Disponível: <file:///C:/Users/%C3%89dna%20Silva/Downloads/OS%20DESAFIOS%20ENFRENTADOS%20PELO%20PEDAGOGO%20NA%20CONSTRUCAO%20DE%20UMA%20ESCOLA%20INCLUSIVA.PDF> Acesso em: 17 abr 2024.Acessoem: 10 mai 2024.

NORONHA, Eliane Gonçalves. PINTO, Cibele Lemes. Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/%C3%89dna%20Silva/Desktop/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPE592%20CIA%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%8ANCIA%20S.pdf> Acesso em: 10 mai 2024.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rafael Soares Chaves

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Deise Carla de Brito Pascoal

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre o contexto sustentado pelos estudantes com deficiência intelectual ao cursar a educação superior. Temos por objetivo conhecer algumas das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, as possíveis causas, e as possibilidades resultantes no empreendimento desses estudantes e da comunidade escolar envolvida. Alguns autores importantes para o arcabouço teórico da pesquisa foram Vygotski, Martinez e as bases legais nacionais no que se diz respeito aos direitos e à inclusão. Utilizamos de uma pesquisa com abordagem qualitativa, revisando a bibliografia disposta acerca do tema. Após leitura e discussão compartilhada sobre os teóricos estudados, concluimos que ainda há muito a ser compreendido a respeito do assunto e principalmente que, todos os estudantes devem ser vistos de acordo com a sua individualidade.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Intelectual, Ensino Superior, Lei da Inclusão, NAPNE.

INTRODUÇÃO

A Declaração dos direitos humanos prevê a educação como um direito à todos no ano de 1948, por conseguinte, muitas mudanças foram ocorrendo ao redor do mundo no que diz respeito à educação. No Brasil, Reconhecido como um direito à todos os cidadãos, a partir do ano de 1988, assegurada pela Constituição Federal, a educação passou a ser um encargo do Estado, visto que até então, era oferecida como uma espécie de donativo, e por isso, concedida com baixa qualidade e restrições de acesso. Desde então, os avanços são significativos na busca da garantia desse direito, entretanto, reconhecemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido se tivermos o ensejo de ofertar uma educação com qualidade, equidade e que de fato seja para todos.

As dificuldades para a garantia exitosa desse direito são recorrentes e surgem de origens diversas; desde a má gestão de recursos para investimento na educação pública, até a desigualdade social. Entre essas diversas dificuldades, há um público específico que é bastante afetado, nos referimos às pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno. Pois, mesmo nos dias de hoje, a crença incapacitante da pessoa com deficiência ainda é uma realidade.

Tratamos então de um ponto bastante delicado, a inclusão como uma necessidade no âmbito educacional. No Brasil, a inclusão escolar tem impulso na década de 90, principalmente ao adotar a Declaração de Salamanca dentro dos regimentos da educação brasileira. Reconhece-se, que a inclusão disposta é uma conquista, entretanto, a forma como surgiu não permite apenas aplausos, pois ter o acesso à educação como um direito não garante verdadeiramente a inclusão dos estudantes com deficiência, tão pouco seu êxito.

O congresso Nacional brasileiro, no ano de 2015 decreta a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e dispõe o seguinte em seu primeiro artigo:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de

2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Neste sentido, compreendemos que a pessoa com deficiência tem agora o seu direito de inclusão instituído em lei e com isso, a premissa não é somente de inserção em todos os meios sociais, como também de assegurar condições de igualdade. Por conseguinte, a lei também prevê o direito à educação e no capítulo IV do documento consta:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

No artigo disposto, dois elementos se destacam e norteiam o entendimento sobre esse direito a qual devemos acatar: O direito de acesso à educação de qualidade, em todos os níveis de aprendizado, o qual é assegurado à pessoa com deficiência, além da garantia de que as suas habilidades sejam usufruídas tanto quanto possível, buscando potencializá-las.

O conhecimento é um dos elementos constituintes da cidadania, ou seja, contribuir para que a pessoa com deficiência tenha acesso ao conhecimento é contribuir para a efetivação da cidadania desta pessoa; favorecendo a autonomia e atenuando a desigualdade. Vale salientar que, assim como está descrito na lei da inclusão, esse dever é do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Reconhecendo este direito e as questões atreladas a ele, compreendemos a imprescindibilidade de garantir que seja um direito efetivo e não apenas um papel. Como já mencionado, o direito à educação compreende todos os níveis do sistema educacional, inclusive o nível superior.

No que diz respeito ao ensino superior, apesar de um trabalho significativo nas últimas décadas para sua expansão, o acesso ainda é restrito à uma parcela da sociedade. Historicamente, a educação superior tem um alcance maior na classe econômica mais rica, pois as universidades, em sua maioria, eram privadas. Atualmente, possuímos universidades públicas, entretanto, não há uma garantia de acesso para todos.

As limitações de acesso e as condições de permanência ao ensino superior vão além das conjunturas financeiras, uma vez que, todos os sujeitos dispostos a ingressar na educação superior são sujeitos únicos, e divergem entre si, desde as dificuldades, quanto às aptidões.

Pensando neste sentido, reconhecemos que as pessoas com deficiência enfrentam desafios no contexto da educação superior, começando no acesso, implicando na sua permanência e por consequência no seu êxito ao final do curso. Partindo do reconhecimento da existência dessas dificuldades, buscaremos elucidar algumas delas e identificar as possibilidades passíveis a esses estudantes ao enfrentar essas problemáticas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Com o objetivo de desenvolver o presente trabalho, utilizamos da pesquisa de natureza qualitativa, realizando uma revisão bibliográfica a partir das discussões dispostas nos livros físicos e artigos dos repositórios virtuais. Buscando compreender de forma coletiva, a possibilidade de uma inclusão efetiva e exitosa dos sujeitos com deficiência intelectual no ensino superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de discutirmos sobre as vivências dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, precisamos inicialmente compreender quem são esses sujeitos e o que sabemos a respeito da vida acadêmica destes. A deficiência intelectual foi vista até o século XIX de forma abstrata e tendenciosa; abstrata por ser tratada através de lendas e invenções populares e tendenciosa pelo fato de que as pessoas que tinham a deficiência eram entendidas como “idiota, bobo,

imbecil", ou seja, até então, eram simplesmente pessoas com a capacidade de raciocínio limitada ou lenta.

Somente então após esse período é que tivemos as primeiras compreensões da deficiência realmente como ela é, neste sentido MUNIZ (2008) apud REDIG (2011) traz o seguinte:

[...]desde 1908 já existia uma definição sobre a deficiência intelectual, porém apenas em 1937, Tredgold divulgou esta conceituação: "[...] um estado de desenvolvimento mental incompleto de tal tipo e grau que torna o indivíduo incapaz de se adaptar ao ambiente normal de seus semelhantes, de maneira a manter uma existência independente de supervisão, controle externo ou apoio" (p.04, grifo da autora). Passamos a ter o conhecimento da deficiência intelectual pelo ponto de vista clínico, visto que, anteriormente a este momento, a deficiência além do não reconhecimento, também recebia o peso de ser entendida de forma ofensiva e muitas vezes humilhante para aqueles que tinham a deficiência, sendo tratados de forma excludente.

Após longos períodos de discussões e conceituações diferentes, atualmente, a deficiência intelectual já é passível de ser diagnosticada e recebe esta denominação para elucidar o fato de que a deficiência não está na mente como um todo, mas sim na condição cognitiva. Observamos ainda que, o diagnóstico da deficiência intelectual requer profissionais e recursos específicos, de modo a garantir resultados confiáveis, como também é necessário mais de um profissional envolvido, pois o diagnóstico parte dos aspectos neurológicos, mas requer um trabalho de análise multidisciplinar.

Respalhando-se no diagnóstico, a pessoa com deficiência deve ser entendido como um sujeito a buscar o seu desenvolvimento de uma forma integral. Deste modo deve receber o apoio que lhe for necessário, as adaptações específicas para cada indivíduo e os meios para potencializar suas aptidões e minimizar suas barreiras diárias.

É de suma importância contextualizar que, desde a antiguidade os indivíduos com deficiência ou alguma necessidade específica sofrem pela exclusão na sociedade, pois há algum tempo atrás elas eram simplesmente abandonadas. Segundo Otoo Marque da Silva (2009):

[...] as deficiências e doenças sempre fizeram parte da vida, sendo "tão antigas quanto a própria humanidade", manifestando-se em certos indivíduos e dificultando a sua sobrevivência, seja em razão da sua limitação, seja pelo tratamento de exclusão que experimentam na sociedade à qual pertencem.

Torna-se importante relatarmos sobre um dos influenciadores no Brasil que contribuiu para o desenvolvimento da educação inclusiva, sendo ele José Alves de Azevedo, ele era deficiente visual, dessa forma dificultava a aprendizagem dele naquela época, pois, de acordo com a perspectiva dele, percebe-se que a educação inclusiva formal tanto no Brasil ou em outros países mais desenvolvidos era praticamente nenhuma, mas a sua família era de classe alta e isso o favoreceu, colaborou para que ele estudasse na única Instituição de cegos existente até então, localizada em Paris naquele tempo.

Após José Alves voltar para o Brasil ele veio com uma ideia magnífica de implantar o sistema Braille, mas para o projeto ter andamento na educação era preciso que os superiores daquela época apoiassem esse objetivo, no entanto, como ele era professor de deficientes visuais, uma das suas primeiras alunas por coincidência foi a filha de um médico que trabalhava para a família de Dom Pedro II, com resultados positivos obtidos com a filha, o médico apresentou ele ao monarca que se sensibilizou com a situação e após quatro anos, em 1854 surgiu o Imperial Instituto dos meninos cegos.

De acordo com Mazzotta (2005), por insistência do imperador Dom Pedro II e seguindo o movimento europeu, foi criado pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), e três anos depois, em 26 de setembro de 1857, fundou o Instituto de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de surdos- INES).

No século XX, aos poucos os indivíduos foram conquistando seu espaço na sociedade, apesar de sabermos não ser o suficiente, cada avanço alcançado era importante para todos, pois era uma luta constante pelos seus direitos, não somente na educação, mas também no meio social, as pessoas com deficiência ou necessidade específica quando começaram a serem incluídas no meio social, ganharam mais força. Com isso, surgiu uma ideia de integração das crianças nas

escolas regulares, ainda assim ocorreram algumas dificuldades para esses estudantes, porque as aulas não eram planejadas de acordo com a necessidade do aluno, ocasionando muitas das vezes uma preocupação com o aprendizado, pois consequentemente não iriam conseguir acompanhar os conteúdos abordados.

Com toda uma trajetória de persistência na sociedade para todos os indivíduos terem o mesmo direito à educação, entre os anos de 1960 e 1970 ocorreram algumas mudanças na educação, pois o sistema de ensino do país se submeteu a dois tipos de modalidades de ensino: a escola regular e a escola especial, no entanto, mesmo alcançando mais uma conquista, ainda é perceptível a exclusão na sociedade, ou seja, necessária a busca de uma constante evolução.

Enfrentando uma luta constante pelos direitos igualitários na sociedade e educação, na década de 90 surgiu a Conferência Mundial de Educação Especial, no entanto foi anunciada somente em 1994 com a Declaração de Salamanca, a qual é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. Essa declaração desenvolveu a ideia de necessidades educacionais específicas, para incluir todos os indivíduos que não estão conseguindo exercer o seu direito à educação nas instituições escolares.

Depois da Declaração de Salamanca, ocorreram várias outras políticas públicas que contribuíram para a inclusão de pessoas com deficiência na educação, sendo uma delas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Lei de Cotas foi aprovada em 2012, tornando obrigatória a reserva de parte das vagas para alunos de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, como também para as pessoas com deficiência. Dessa maneira, há uma porcentagem para esse público de indivíduos serem assistidos com o direito de entrar em instituições de ensino independente da sua deficiência, transtorno ou alguma necessidade específica.

Percebe-se que na sociedade vem ocorrendo mudanças significativas para a educação inclusiva, ao custo de muitas lutas, porém ainda se faz necessário um aprimoramento para uma educação de qualidade desses indivíduos, pois mesmo sendo amparado pela lei de cotas para entrar em instituições ainda ocorre as dificuldades para esses estudantes permanecerem, visto que alguns alunos que conseguem concluir o ensino superior, mas com muita dificuldade, pois no meio do caminho surgem barreiras que dificultam esses alunos concluírem com êxito seus cursos, podemos citar a falta de acessibilidade ao material acadêmico,

acessibilidade estrutural; também a falta de ajuda de alguns familiares, colegas de classe e até mesmo professores.

Sabemos que a lei dá todo suporte quanto aos direitos desse público de indivíduos que precisam de toda uma acessibilidade, entretanto na sociedade e nos ambientes educacionais esse processo ocorre ainda de forma muito lenta, ocasionando muitas das vezes a desistência.

No entanto, para uma educação inclusiva funcionar nas escolas é necessário um conjunto de práticas pedagógicas necessárias para os alunos, todo um amparo e o acompanhamento necessário para estimulá-los a não renunciar aos estudos.

Consideramos durante a presente pesquisa, a abordagem sociointeracionista no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Vygotski. Visto que, compreendemos a importância da interação do sujeito com o meio em que está inserido, os processos culturais, históricos e sociais que está exposto durante toda a sua vida, possibilitando desta forma a formação do conhecimento.

Pensando de acordo com essa perspectiva, torna-se justificável a ideia de que toda pessoa, independente de qualquer circunstância que lhe for imposta e dos propósitos pretendidos para sua vida, precisa e deve ser submetida a interação com o outro, pois somente a partir desta, poderá desenvolver-se como sujeito e potencializar suas aptidões, tendo em vista sua individualidade. Ou seja, a perspectiva sociointeracionista é levada em conta a despeito da vida acadêmica.

É sabido que a aprendizagem de uma criança inicia-se muito antes da idade escolar, além do que suas experiências devem ser levadas em conta ao serem inseridas no espaço escolar. De acordo com VYGOTSKI, L.S (1991, p.55) compreende-se ainda que: "O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas."

Deste modo, definir a concepção de aprendizado de uma forma simples e singular é tentar delimitar um processo na verdade tão complexo, ainda mais quando tratamos da aprendizagem escolar. MARTINEZ (2006, p.377) percebe essa complexidade e afirma:

Concebe-se a aprendizagem escolar de forma relativamente simples, como uma expressão relativamente direta do desenvolvimento cognitivo sem considerar como este está articulado a outras formas complexas da constituição do psicológico.

Se precisamos considerar a subjetividade para o aprendizado de acordo com as especificidades de cada sujeito, como poderíamos rotular uma pessoa passível de um aprendizado X sem identificar suas especificidades e lhe disponibilizar as condições que lhe são necessárias para esse aprendizado?

Infelizmente, uma parte significativa da sociedade ainda compreende o diagnóstico como uma justificativa para o não aprendizado, ou seja, associa-se a ideia de que a deficiência está diretamente ligada à falta de habilidades acadêmicas. Esse estigma enraizado na sociedade acaba transpassando o direito que a pessoa com deficiência tem de ter acesso à educação, pois mesmo tendo o direito previsto em lei, esta por si só não é capaz de oferecer a acessibilidade necessária ao estudante.

No cenário apresentado atualmente no Brasil, reconhecemos o crescente quadro de pessoas com o ensino superior completo, entretanto, também salientamos que os números ainda não são passíveis de admiração. E quando pensamos nesse número em relação ao público com Necessidade Educacionais Específicas, os resultados são ainda menos interessantes.

RAPOSO e MARTÍNEZ (2011, p.237) refletem o seguinte acerca do tema:

Os estudos e pesquisas sobre aprendizagem escolar representam um campo de investigação cada vez mais importante em razão das crescentes transformações e dos desafios que se colocam à educação como prática social. A maioria das pesquisas está voltada para a aprendizagem no ensino fundamental e é fortemente marcada pela perspectiva que atribui à sistematização de métodos e técnicas a efetividade do processo de aprendizagem. A aprendizagem no ensino superior - muito menos estudada - tem sido considerada, essencialmente, como agregação de competências técnicas, que visa a um desempenho exitoso na vida profissional e chama atenção, nesse nível de ensino talvez mais que em nenhum outro, a desconsideração da complexidade e diversidade constitutiva do processo de aprendizagem pela sua importância na formação e desenvolvimento integral dos aprendizes.

As autoras citadas percebem a importância da pesquisa no que diz respeito ao ensino superior, principalmente pelo fato de que neste nível de ensino é visto pouca consideração pela subjetividade dos sujeitos. E quando os sujeitos a serem percebidos nesse processo, são sujeitos com NEE, "...a agregação de competências

técnicas, que visa a um desempenho exitoso na vida profissional..." torna-se um parâmetro ainda mais desinteressante na avaliação desses estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns dos resultados que se destacam com a pesquisa são que, a educação apesar de garantida em lei como um direito a todos, ainda não é oferecida com equidade. Os estudantes com necessidades educacionais específicas, têm acesso a educação pública superior através das cotas e isso representa um significativo avanço, entretanto reconhece-se a necessidade de crescentes avanços no que diz respeito a inclusão no âmbito da educação.

As políticas públicas possuem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, porém não é a única questão a ser pensada. Principalmente, quando nos referimos a deficiência intelectual e pensamos em estudantes com essa condição, reconhecemos os pré-conceitos já concebidos pela sociedade, o pouco conhecimento no que diz respeito a esses sujeitos e principalmente nas inúmeras possibilidades que têm ao seu alcance.

Evidentemente, alguns elementos são importantes para o desenvolvimento e êxito dos estudantes. Alguns deles são:

- O diagnóstico. É útil ter o diagnóstico, para buscar os acompanhamentos indicados, mas não se deve tê-lo como uma justificativa para o "não-aprendizado" ou como algo que limite o estudante;
- O envolvimento da comunidade escolar. A família, os colegas de classe, os professores, a gestão escolar, enfim, todos os envolvidos na educação dos estudantes com deficiência intelectual tem papel significativo, tanto pela dimensão relacional, quanto pela acessibilidade que deve ser ofertada;
- O respeito à individualidade do estudante. Compreende-se que cada indivíduo é único e aprende de forma diversa dos outros, ou seja, saber que um estudante tem deficiência intelectual não diz tudo a seu respeito, muito menos de sua aprendizagem. Deste modo, as metodologias e recursos necessitam ser vistos de forma subjetiva, visto que o interesse do estudante é que irá desencadear a sua ação.

Neste sentido, compreende-se que o acesso à informação, neste caso, ter o acesso à educação superior não determina a inclusão de fato. Os estudantes com deficiência intelectual necessitam de segurança e confiança para poder agir, serem reconhecidos como sujeitos de possibilidades e os meios para desenvolver de forma potencializada suas aptidões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos ao finalizar a pesquisa que somente a garantia de acesso, recursos físicos e técnicos; os quais são os alvos das políticas públicas, são sim indiscutivelmente importantes, porém não o suficiente para uma aprendizagem real. A comunidade escolar ao redor do estudante com Necessidades Educacionais Específicas tem papel essencial em sua vida acadêmica, pois através das atitudes e discursos a ele direcionados em suas interações é o que vai garantir de fato a inclusão.

O interesse na criação de possibilidades de aprendizagem dos estudantes com NEE precisa ser visto como prioridade, em detrimento da atenção para as suas limitações ou dificuldades.

A educação é um direito de todos, como previsto em lei, a negação ou impedimento da efetivação deste direito, causa danos incontestáveis na vida dos sujeitos, inclusive desconsideração de sua cidadania.

Por fim, verificamos que os desafios enfrentados e os possíveis êxitos de cada estudante estão diretamente ligados a sua individualidade, a qual precisa ser compreendida, respeitada e utilizada ao seu favor. Principalmente no ensino superior, pois para a sociedade, muitas vezes este momento na vida acadêmica é visto como uma preparação de competências técnicas para o mercado de trabalho, desconsiderando as aptidões dos sujeitos do processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 março de 2023.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes.** In: SILVA, A.M.M.; MACHADO, L. B.; MELO, M.M de O.; AGUIAR, M. da C. C. de (org.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. v. 1, p. 371-87. Recife: UFPE, 2006.

RAPOSO, Patrícia Neves; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A aprendizagem dos alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior.** In:

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 237-271.

REDIG, Annie Gomes. **Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum.** In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO Allan. Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. p.51-61.

SÁ, Ana Claudia Maranhão; DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla. **Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras.** Universidade Federal de Goiás, p. 05-11, 2020 disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI_Acessibilidade_Inclusao_Ensino_Superior.pdf.

SANTOS, Giceli Ribeiro dos. **História Da Educação Especial No Brasil: Dos Primórdios Aos Dias Atuais.** UCSAL (Universidade de católica do Salvador) semana de Mobilização Científica, 17 a 21 de Outubro de 2005. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2741/1/Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20Brasil.pdf>.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. **Inclusão: desafios do atendimento educacional especializado.** Revista Educação Pública, v.21, nº 46. 21 de dezembro de 2021 disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/inclusao-desafios-do-atendimentoeeducacional-especializado>.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente.** Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo - SP 1991.

IMPLICAÇÕES E PRÁTICAS TEXTUAIS PARA ALUNOS COM O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Joana D'arc Teotônio

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Rafael Alves Santos Gamosa de Sousa

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Maria Veronica Oliveira Simão

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Siarla Danielle Andrade Sousa

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Celiana Lima da Silva

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Wallysabel Araújo Veras

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Bruna dos Santos Barbosa Dantas

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Neila Pio de Moraes

Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI)

Juliêta Gerusa de Moura Santos

Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI)

Jefferson Antônio de Oliveira

Instituto Stimulus

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma das condições mais prevalentes na infância, afetando aproximadamente 5% das crianças. Este distúrbio, de origem neurobiológica, impacta significativamente o desenvolvimento do autocontrole e interfere no desenvolvimento psicológico típico da criança, dificultando a realização das atividades cotidianas. A partir disso, este estudo tem como objetivo analisar as implicações do TDAH na aprendizagem e na produção textual dos alunos. Para tanto, adotou-se como percurso metodológico a realização de uma revisão narrativa, proporcionando uma visão integrada e crítica das práticas educativas direcionadas a esses alunos. Com base no recorrido, o TDAH apresenta desafios significativos para o aprendizado e desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos, em contrapartida, estratégias como a instrução explícita, o uso de tecnologia educacional adaptada, adaptações curriculares e a estruturação do ambiente de aprendizagem foram identificados como métodos eficazes para melhorar o engajamento dos alunos e facilitar a aquisição de habilidades acadêmicas e socioemocionais.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva, Escrita, TDAH.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que afeta cerca de 5% das crianças em idade escolar em todo o mundo, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (Roberts *et al.*, 2020). Caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, o TDAH pode impactar significativamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos (Silva, 2020). A complexidade do transtorno e suas implicações na aprendizagem tornam necessária a investigação de práticas pedagógicas eficazes para esses estudantes.

No contexto escolar, um dos maiores desafios enfrentados por alunos com TDAH é a produção textual. A dificuldade em manter a atenção, organizar pensamentos e seguir etapas de planejamento e revisão afeta diretamente a qualidade de suas produções escritas (Roberts *et al.*, 2020; Favero, 2022). Nesse sentido, professores e educadores precisam desenvolver estratégias de ensino e intervenção que possam apoiar esses alunos no desenvolvimento de suas competências textuais.

Diante dessa problemática, surge a pergunta que norteia este estudo: como as práticas textuais podem ser adaptadas para melhorar a aprendizagem e a produção textual de alunos com TDAH? A busca por respostas a essa questão é essencial para a construção de um ambiente educativo inclusivo e que respeite as particularidades de cada aluno.

Este estudo tem como objetivo analisar as implicações do TDAH na aprendizagem e na produção textual dos alunos, além de explorar metodologias de ensino e intervenções que possam facilitar o desenvolvimento de habilidades textuais em estudantes com TDAH. Para tanto, adotou-se como percurso metodológico a realização de uma revisão narrativa, que sintetiza e interpreta o conhecimento existente sobre o tema, proporcionando uma visão integrada e crítica das práticas educativas direcionadas a esses alunos.

A revisão narrativa permitirá uma compreensão aprofundada das características do TDAH e suas implicações na aprendizagem, identificando as metodologias de ensino mais eficazes e os principais desafios na avaliação de produções textuais. A partir dessa síntese, espera-se oferecer recomendações práticas para

educadores e contribuir para o aprimoramento das estratégias pedagógicas voltadas para alunos com TDAH, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): breve contextualização sobre características e implicações na aprendizagem

No que tange ao âmbito da inclusão escolar, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), precisa ser mencionado. Isso porque é um dos distúrbios mais comuns na infância, afetando cerca de 5% das crianças, podendo persistir na idade adulta, afetando cerca de 2% dos adultos (Roberts *et al.*, 2020), em que suas características consistem em “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento” do indivíduo (APA, 2014, p. 61). De forma mais específica, trata-se de:

um distúrbio evolutivo do autocontrole de origem neurobiológica, que interfere no desenvolvimento psicológico normal da criança e dificulta o desenrolar das atividades cotidianas comuns: ir à escola, brincar com os colegas, conviver serenamente com os pais e, em geral, inserir-se normalmente na sociedade (Marzocchi, 2004, p. 8).

De modo geral, a tese proposta por Tholl (2023), retrata que o TDAH foi originalmente concebido como um distúrbio psiquiátrico em adultos. No entanto, na década de 1990, o diagnóstico de TDAH começou a ser aplicado a crianças com mais frequência. Isso coincidiu com a ascensão da cultura do desempenho e as crescentes pressões sobre as crianças para ter sucesso na escola. Surgem também as implicações voltadas as consequências da medicalização de crianças com TDAH, que podem ter efeitos colaterais graves, como problemas de sono, perda de apetite e ganho de peso, além de poderem suprimir a criatividade e a curiosidade das crianças.

Pensando nisso, Tholl (2023) destaca que é necessário argumentar que há muitas maneiras de ajudar crianças com TDAH a ter sucesso na escola sem usar medicamentos. Essas alternativas incluem mudanças no ambiente escolar, como a redução do tamanho das turmas e a oferta de mais apoio aos professores, sendo importante que os pais e professores reconheçam a diversidade de estilos de aprendizagem e que não forcem as crianças a se conformar com um único padrão.

Muitos alunos com TDAH também apresentam déficits de leitura, em que essas deficiências provavelmente serão mais graves do que as de alunos apenas com dificuldades de leitura (Roberts *et al.*, 2020), além disso, podem apresentar dificuldades de memória, processamento de informação e linguagem (Favero, 2022). Acrescido a esses achados, os resultados de uma dissertação desenvolvida por Silva (2020), sugerem que as crianças com indicativo do TDAH apresentam um perfil socioemocional e motor que pode dificultar sua aprendizagem e sua integração social.

Sobre isso, Abrahão (2021) discute os desafios que os alunos com TDAH enfrentam na escola. No que tange a suas habilidades sociais, geralmente eles têm dificuldades como iniciar e manter conversas, seguir instruções e compartilhar. Esse autor, também retrata sobre o impacto que o TDAH pode ter no desempenho acadêmico dos alunos, incluindo dificuldade de atenção, de seguir instruções, bem como de concluir tarefas. Além disso, tem sentimentos como a sensação de isolamento, de fracasso e o medo de ser reprovado. Destaca que estratégias como os recursos que as famílias e os professores podem usar, bem como uma abordagem multidisciplinar, podem ajudar os alunos com TDAH no âmbito educacional. Holanda, Barbosa e Santos (2023, p. 184) argumentam que

Para as pessoas com TDAH a escola pode ser uma etapa muito difícil. Primeiramente, para os hiperativos fisicamente, a exigência de permanecer parado por muito tempo é deveras desafiadora, principalmente se o estudante considerar o assunto desinteressante, somadas à dificuldade em seguir regras e manter autocontrole. Como na escola predomina o trabalho intelectual, com ensinamentos que pressupõem disciplina e obediência, o estudante tende a se sentir dissociado.

Desse modo, a escola, ao acolher crianças com TDAH, deve estar atenta à sua proposta pedagógica, que deve ser construída com o intuito de ampliar os conhecimentos e experiências de vida, além de possibilitar a aprendizagem efetiva de todos os educandos, sem restrições. É fundamental que a abordagem pedagógica seja inclusiva e adaptada, considerando as necessidades individuais de cada aluno com TDAH, para garantir um ambiente de ensino acolhedor, motivador e propício ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Ramos; Acioli, 2020; Santos, 2020).

Oliveira, Muszkat e Fonseca (2019) compararam o nível de motivação escolar e o desempenho em leitura, escrita e aritmética de crianças com TDAH e crianças com desenvolvimento típico, bem como a relação entre motivação e desempenho escolar, em que os resultados indicam que o grupo de crianças com TDAH enfrenta desafios na modulação e autorregulação de seus níveis de motivação intrínseca. Isso sugere uma possível disfunção primária no sistema de recompensa, o que pode resultar em uma maior necessidade de reforço positivo por parte do mediador ou professor para incentivar a realização das tarefas escolares.

No entanto, Calixto, Soares e Vasconcelos (2021, p. 3) afirmam que:

As escolas brasileiras têm corroborado o discurso hegemônico e higienista de encontrar justificativas para o modelo falido que antecede o fracasso escolar. Vemos cada vez mais profissionais da educação agirem sob a lógica do encaminhamento como se o que houvesse de errado com o aluno fosse algo de sua inteira responsabilidade biológica e, por vezes, social. O desconhecimento e a falta de visão crítica da realidade fortalecem essas práticas.

Arelado a isso, volta a se falar sobre a importância da formação do professor, em que König (2019), discute em sua dissertação a necessidade de uma formação inicial que seja inclusiva e que prepare os profissionais para atender as necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, argumentando a importância de um debate sobre educação inclusiva e os desafios que os professores enfrentam para atender as necessidades de todos os alunos. Ela ressalta que a educação inclusiva não é apenas a presença de alunos com deficiência nas escolas, mas também a garantia de que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

Certamente, o professor desempenha um papel de extrema importância no diagnóstico e tratamento do TDAH. Diariamente em contato com os estudantes, o professor tem a capacidade de identificar aqueles que enfrentam dificuldades, desde que possua conhecimento sobre os sintomas. Em situações em que os pais não conseguem perceber as diferenças em seus filhos, é na escola que um professor bem-preparado poderá detectar a possível presença desse transtorno. Cabe ressaltar, nesse contexto, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que sua observação atenta e habilidade em reconhecer os sinais do TDAH desempenham um papel fundamental na busca por apoio e

intervenção adequados para os alunos que necessitam (Rosa; Medeiros, 2022; Holanda; Barbosa; Santos, 2023).

Outro ponto importante debatido por Vlah, Velki e Kovačić (2021), é que a autoeficácia dos professores é um fator importante na determinação do sucesso dos alunos com TDAH. Eles argumentam que os professores precisam de apoio para desenvolver sua autoeficácia na sala de aula, sugerindo que os professores recebam treinamento sobre TDAH, que tenham acesso a recursos de apoio e que sejam encorajados a colaborar com outros professores que ensinam alunos com o mesmo transtorno.

O artigo de Visser *et al.* (2020) fornece uma importante contribuição para a compreensão das dificuldades de aprendizagem em crianças com sintomas de transtorno do desenvolvimento da coordenação (DCD) e/ou TDAH. Os resultados do estudo sugerem que essas crianças são mais propensas a ter dificuldades de aprendizagem do que as crianças sem esses sintomas. Os autores também identificaram três perfis distintos de dificuldades de aprendizagem, o que pode ajudar os profissionais a identificar e apoiar as crianças com maior risco de dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, Silva e Dias (2014, p. 107) explicam que:

[...] os professores que trabalham com alunos hiperativos necessitam além de ter paciência, disponibilidade é necessário conhecimento sobre TDAH, pois esses alunos devem ter um tratamento diferenciado, no que tange a atenção, a rotina e significativamente estimulante para propiciar e desenvolver a capacidade de atenção e concentração o que valorizará seu potencial.

Além disso, em sala de aula muitos deles apresentam a disgrafia, sendo caracterizada como a "incapacidade de o indivíduo produzir uma escrita culturalmente aceitável, apesar de possuir nível intelectual adequado, receber a devida instrução e ser submetido ao mesmo processo de prática da escrita no decorrer de sua formação acadêmica" (Rodrigues; Castro; Ciasca, 2009, p. 222).

Igualmente, estão presentes na disgrafia traços irregulares; desorganização das letras; movimentos contrários à escrita; desorganização das formas; junção das letras de forma inadequada; posição inconsistente na página em relação a linhas e margens; espaços inconsistentes entre palavras e letras, tendendo a amontoar letras na borda da folha; aderência apertada ou incomum; pulso, corpo

e/ou posição do papel estranhos, dentre outras (Rodrigues; Castro; Ciasca, 2009; Louzã-Neto, 2010; APA, 2014; Navas *et al.*, 2017).

Nesse contexto, Seabra *et al.* (2022), discute a relação entre as habilidades de escrita e o desempenho acadêmico em alunos com dificuldades de aprendizagem. Os autores argumentam que o “Efeito Mateus”, um fenômeno em que as pessoas que já são bem-sucedidas têm maior probabilidade de continuar tendo sucesso, pode ser aplicado ao contexto da escrita. Eles afirmam que os alunos com dificuldades de aprendizagem estão em desvantagem desde o início, pois não têm as mesmas oportunidades de aprender e praticar a escrita quanto seus colegas mais habilidosos. Como resultado, eles ficam para trás em termos de habilidades de escrita e têm menos probabilidade de obter sucesso acadêmico.

Diante disso, os autores sugerem uma série de estratégias para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a melhorar suas habilidades de escrita, que incluem fornecer mais oportunidades de prática, fornecer *feedback* específico e positivo e criar um ambiente de apoio. Também argumentam que é importante ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão positiva de si mesmos como escritores.

Metodologias de Ensino e Intervenções para Alunos com TDAH

A inclusão é um grande desafio para as escolas regulares, que precisam levar em conta a diversidade das características dos alunos, devendo proporcionar oportunidades de igualdade no ensino para todos os alunos, utilizando práticas de ensino flexíveis que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Isso significa considerar o estilo de aprendizagem de cada aluno e buscar novas alternativas e adaptações que facilitem o processo de ensino e aprendizagem (Moura; Silva, 2019).

No contexto educacional inclusivo, Ramos e Acioli (2020) discutiram as práticas pedagógicas vivenciadas por professores de uma escola municipal de Palmeira dos Índios/AL, em relação aos alunos com TDAH. Eles argumentaram que os professores precisam desenvolver estratégias para ajudar os alunos com TDAH a aprender, como oferecer instruções claras e concisas; fazer pausas regulares; utilizar atividades diversificadas; estabelecer rotinas e regras; oferecer reforço positivo; trabalhar em conjunto com os pais e outros profissionais. Os autores

ressaltam ainda, que os professores podem fazer a diferença na vida dos alunos com TDAH, fornecendo-lhes o apoio e o incentivo de que precisam para aprender e ter sucesso.

Nessa perspectiva, outras abordagens metodológicas foram sugeridas no artigo de Roberts *et al.* (2020), sobre práticas para apoiar a instrução em sala de aula e alunos com TDAH/Colaboração família-escola, que discute como os professores podem fornecer instrução de leitura intensiva para alunos com TDAH. O artigo argumenta que os professores precisam oferecer uma instrução explícita e estruturada, bem como *feedback* frequente e positivo. Os professores também precisam criar um ambiente de aprendizagem positivo e envolvente, e trabalhar em conjunto com os pais para garantir que os alunos recebam o apoio de que precisam.

Com base nesses autores, podem ser estratégias para melhor instrução intensiva de leitura para alunos com TDAH: instrução explícita, na qual os professores precisam fornecer instruções claras e passo a passo sobre como ler; estrutura, em que professores precisam criar um ambiente de aprendizagem estruturado e organizado; também o ambiente positivo, o qual ajudará os alunos a se sentirem motivados e interessados em aprender; e a colaboração família-escola, onde os professores precisam trabalhar em conjunto com os pais para garantir que os alunos recebam o apoio de que precisam.

O estudo de Favero (2022), teve como objetivo identificar e avaliar as estratégias de leitura utilizadas por alunos com TDAH, em que os resultados mostraram que os alunos com TDAH apresentaram dificuldades de atenção, impulsividade e hiperatividade, bem como relacionadas a memória, processamento de informação e a linguagem. Contudo, apesar das dificuldades, os alunos foram capazes de utilizar algumas estratégias de leitura para melhorar seu desempenho, destacando-se ler em voz alta; usar marcadores coloridos; fazer resumos; ler em pequenos blocos de tempo; fazer pausas regulares; ter um lugar tranquilo para ler; escolher livros que sejam interessantes; pedir ajuda aos pais ou professores.

Ainda no contexto do aprimoramento de leitura, Darroz, Rosa e Faveiro (2022) propõem em seu estudo a abordagem de Solé (1998), no qual os autores concluem que:

De acordo com os resultados, a partir da experiência de leitura proposta, o estudante conseguiu entender, de maneira objetiva, a mensagem que o texto selecionado estava transmitindo e demonstrou a capacidade de chegar a determinadas conclusões após a leitura. Ainda, percebeu-se que uma metodologia organizada nos pressupostos da autora auxilia na manutenção da atenção, no engajamento e na segurança emocional do estudante com TDAH no ato de ler (Darroz, Rosa e Faveiro, 2022, p. 178).

Nessa perspectiva, Datchuk, Poch e Panos (2020), investigaram a eficácia de uma intervenção de fluência na escrita para um aluno com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e comprometimento de linguagem oral (CLO), em que os resultados mostraram que o aluno teve melhorias significativas em sua fluência na escrita de frases, sendo capaz de escrever mais frases em um período mais curto e suas frases foram mais precisas, e relatando que gostou da intervenção e a achou útil. Desse modo, os autores concluíram que a intervenção de fluência na escrita foi eficaz e sugeriram que a intervenção poderia ser usada com outros alunos que têm dificuldades semelhantes.

Carvalho e Paz (2021), discutem o papel dos recursos tecnológicos na aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com TDAH. Os autores argumentam que os recursos tecnológicos podem oferecer uma série de vantagens para esses alunos, incluindo: ajudar a manter a atenção e a motivação; fornecer *feedback* imediato e personalizado; flexibilizar o ritmo de aprendizagem; oferecer um ambiente de aprendizagem mais estruturado e organizado; facilitar a interação social e a colaboração. Com isso, concluem que os recursos tecnológicos podem ser uma ferramenta valiosa para o apoio ao aprendizado de alunos com TDAH, recomendando que os professores e pais considerem o uso de recursos tecnológicos para melhorar o processo de aprendizagem.

Aliada a essas abordagens, uma ferramenta que vem se destacando como estratégia educacional no processo de aprendizagem é o *podcast*. Loja-Gutama *et al.* (2020) discutem o uso de *podcasts* como estratégia didática para o ensino da expressão oral e escrita, em que o estudo analisa os benefícios do uso de *podcasts* para a aprendizagem, bem como as diretrizes para a criação de *podcasts* eficazes para fins educacionais. Dentre os benefícios do uso de *podcasts* para a aprendizagem, destacam-se: fornecer aos alunos exposição a diferentes perspectivas

e vozes; a desenvolver suas habilidades de escuta ativa e de expressão oral; a aprimorarem suas habilidades de escrita; e a aprender de forma independente.

Em se tratando das diretrizes para a criação de *podcasts* educacionais, envolvem um bom planejamento e estruturação; relevância dos tópicos que estão sendo ensinados; temáticas que sejam envolventes e interessantes de ouvir; abordagens claras e concisas; bem como alta qualidade de áudio, para experiências mais eficazes e significativas.

Santos (2021), também discute o uso do *podcast* como ferramenta de ensino, onde mostra que o seu uso pode ser uma ferramenta eficaz para a aprendizagem dos alunos, pois permite que eles expressem suas ideias de forma criativa e original, e permite que eles aprendam sobre diferentes culturas e perspectivas, de forma ativa e mais envolvente. Com isso, a autora recomenda que os professores usem o *podcast* como ferramenta em sala de aula, destacando que os alunos serão instigados a desenvolverem suas habilidades de comunicação, de pensamento crítico e de criatividade.

Para Santos (2021), os principais benefícios do uso do *podcast* como ferramenta de ensino são: uma ferramenta de aprendizagem ativa, pois permite que os alunos aprendam fazendo; envolvente, em que se permite construir o conhecimento de forma divertida e prazerosa; personalizada, em que os alunos aprendem no seu próprio ritmo e de acordo com seus próprios interesses; bem como colaborativa, na qual os alunos compartilham momentos e aprendizagens uns com os outros.

Diante do contexto tecnológico atual, os jogos digitais integrados no cotidiano da sala de aula podem possibilitar outros caminhos para as aprendizagens dos alunos e, por conseguinte, ampliar o desenvolvimento das funções executivas em escolares que têm TDAH. Oliveira e Couto (2019), observaram que os jogos digitais podem ajudar a desenvolver habilidades como atenção, memória, planejamento e organização, sendo uma forma de motivação para os alunos com TDAH, por serem envolventes e desafiadores. No entanto, é importante que como ferramenta educacional, sejam usados de forma mediada pelos professores para garantir para que possam trazer benefícios aos alunos. Desse modo, a integração mediada dos jogos digitais no cotidiano da sala de aula pode ser uma ferramenta valiosa para auxiliar no aprendizado dos alunos com TDAH.

Barbero (2022) por sua vez, apresenta como lócus diferentes metodologias utilizadas pelos professores para a inclusão do aluno com TDAH no ensino básico, por meio de uma revisão integrativa da literatura, em que analisa os principais desafios encontrados pelos professores na inclusão de alunos com TDAH e as metodologias mais eficazes para superar esses desafios.

Dentre os principais desafios encontrados, incluem-se a dificuldade de atenção: os alunos com TDAH podem ter dificuldade de manter o foco, acompanhar as instruções e completar tarefas; dificuldade de controle de impulsos: os alunos com TDAH podem ter dificuldade de controlar seus impulsos, o que pode levar a comportamentos disruptivos em sala de aula; hiperatividade: os alunos com TDAH podem ter dificuldade de permanecer quietos, o que pode atrapalhar a aprendizagem de outros alunos.

Por outro lado, as metodologias sugeridas como mais eficazes para superar esses desafios incluem a organização: os professores podem ajudar os alunos com TDAH a se organizar, dando-lhes agendas, calendários e listas de tarefas; estratégias de atenção: os professores podem ensinar os alunos com TDAH estratégias de atenção, como pausas regulares, exercícios de relaxamento e técnicas de autocontrole; estratégias de aprendizagem: os professores podem usar uma variedade de estratégias de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos com TDAH; o apoio emocional: os professores podem fornecer apoio emocional aos alunos com TDAH, encorajando-os e elogiando-os por seus esforços.

Desse modo, ao usar essas metodologias, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e desafiador para todos os alunos, incluindo aqueles com TDAH. Além das metodologias citadas acima, o artigo também discute a importância de uma equipe multidisciplinar para a inclusão de alunos com TDAH. Essa equipe deve incluir professores, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais que possam trabalhar juntos para atender às necessidades individuais do aluno. Destarte, a inclusão de alunos com TDAH no ensino básico é um desafio, mas é possível com o uso de metodologias adequadas e com o apoio de uma equipe multidisciplinar.

Ademais, também são estratégias para superar os desafios docentes e melhorar sua abordagem didática para com alunos com TDAH: fornecer instruções claras e concisas; fazer pausas frequentes durante a aula; usar atividades

variadas; oferecer *feedback* positivo; estabelecer regras e rotinas; dar tarefas estruturadas; bem como suporte individual. Além disso, é fundamental que professores trabalhem em conjunto com os pais e outros profissionais para desenvolver um plano de apoio individualizado para cada aluno (Martinhago; Caponi, 2019; Tegtmejer *et al.*, 2019).

Nesse contexto, o estudo de Staff *et al.* (2022) comparou o *feedback* fornecido por professores a crianças com TDAH e crianças com desenvolvimento típico. Os resultados mostraram que os professores forneceram mais *feedback* corretivo e um pouco mais *feedback* positivo para crianças com TDAH. No entanto, a proporção de *feedback* positivo para *feedback* corretivo foi muito menor para crianças com TDAH do que para crianças com desenvolvimento típico. Os professores relataram que perceberam seu relacionamento com crianças com TDAH como menos próximo e mais conflituoso, mas isso provavelmente não estava relacionado ao seu comportamento em relação a essas crianças.

Em outras palavras, os professores eram mais propensos a fornecer *feedback* corretivo para crianças com TDAH do que para crianças com desenvolvimento típico. Eles também eram menos propensos a fornecer *feedback* positivo para crianças com TDAH. Isso provavelmente se deve ao fato de que as crianças com TDAH são mais propensas a se envolver em comportamentos hiperativos e desatentos. Os professores também eram mais propensos a relatar que seus relacionamentos com crianças com TDAH eram menos próximos e mais conflituosos. No entanto, isso provavelmente não se deve ao comportamento dos professores em relação a essas crianças. Em vez disso, provavelmente se deve ao fato de que as crianças com TDAH são mais propensas a ter problemas de comportamento.

Esses resultados sugerem que os professores precisam ser mais conscientes do *feedback* que fornecem a crianças com TDAH. Eles devem se esforçar para fornecer mais *feedback* positivo e menos *feedback* corretivo. Eles também devem se esforçar para construir relacionamentos mais positivos com crianças com TDAH.

Mikami *et al.* (2019) mostraram em seu estudo que estratégias de sala de aula dos professores que se concentravam na redução do comportamento problemático das crianças e no aumento da inclusão dos colegas predizem positivamente as classificações sociométricas dos alunos. Em outras palavras, os alunos que frequentam salas de aula onde os professores usam essas estratégias

são mais bem aceitos e menos rejeitados por seus pares. Isso sugere que os professores podem usar estratégias de sala de aula para ajudar os alunos com TDAH a se relacionarem melhor com seus colegas.

Com isso, é crucial que os professores desenvolvam uma compreensão profunda das características individuais de cada aluno, levando em consideração as concepções e práticas pedagógicas, a fim de adaptar o ambiente de aprendizagem de maneira a maximizar seu engajamento e aprendizado. Além disso, cooperação constante entre professores, pais e profissionais de saúde é fundamental para criar um ambiente de apoio e compreensão, onde cada aluno possa desenvolver suas potencialidades e superar desafios, promovendo assim o sucesso educacional de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas (Silva, 2022; Cheffer *et al.*, 2023). No entanto “não se pode esquecer que o comportamento, principalmente dos pais, serve de referência e modelo, portanto, na frente das crianças os adultos precisam evitar situações que revelem descontrole emocional ou agressividade” (Miranda, 2022, p. 35).

Ademais, “a combinação de intervenções individualizadas e em conjuntos em sala de aula, com o propósito educacional e comportamental pode promover ganhos e intensificar as habilidades escolares, de alunos com TDAH, sendo que esses devem ser incluídos e não apenas inseridos na sala de aula” (Guerin; Grehs; Coutinho, 2019, p. 934).

Avaliação de Produções Textuais de Alunos com TDAH

Tendo em vista os alunos com TDAH, também se torna necessário um diálogo sobre como esse aluno, cuja tem suas próprias características educacionais, sobretudo relacionadas a leitura e escrita, será avaliado. Em que, é necessário ressaltar que uma avaliação na perspectiva de educação inclusiva, trata-se de um processo complexo e desafiador, mas também é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

Esteff e Glat (2021), discutem a avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais. Elas enfatizam a importância de uma avaliação que seja centrada no aluno, participativa e formativa, além da necessidade de uma avaliação que seja flexível e que leve em consideração as diferentes necessidades dos alunos. Pontuam que a avaliação deve ser realizada de forma

contínua e diversificada, utilizando diferentes métodos e instrumentos, para que seja possível avaliar os diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos, como o cognitivo, o físico, o emocional e o social. Ademais, Santos, Azevedo e Fernandes (2021, p. 21) acrescentam que “deve-se considerar esse aluno não a partir do que ele não faz, mas sim do que ele pode fazer, haja vista que esses alunos têm um ritmo próprio de aprendizagem que merece um olhar diferenciado por parte da escola.”.

Um ponto importante de discussão é a perspectiva de Perrenoud (1999, p. 168), onde:

[...] não se pode pedir que a avaliação substitua o ensino. Em contrapartida, ela não deveria jamais impedir uma pedagogia diferenciada, ativa, construtivista, aberta, cooperativa, eficiente, mas se colocar a seu serviço. Isso não dispensa de desenvolver prioritariamente essa pedagogia, com suas dimensões avaliativas, além de todas as demais.

Desse modo, compreende-se a relação do processo avaliativo com a formação do professor, onde em outras perspectivas Perrenoud frisa a importância de não ser pontuada de forma aleatória, mas embasada e respaldada no processo educativo. Além disso, é necessário destacar que “a tarefa do professor, ao avaliar, exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos”, tendo em vista que “é essencial pesquisar formas para emprego mais consciente dos sistemas avaliativos” (Antunes, 2013, p.10 e 14).

Outrossim, Almeida, Cruz e Gomes (2022), destacam que Perrenoud trouxe contribuições significativas quanto aos princípios e práticas da avaliação escolar, bem como na “pedagogia das diferenças”. Os autores implicam que, tomando como base Perrenoud, a escola deve ser um lugar onde todos os alunos sejam valorizados e respeitados, independentemente de suas diferenças, em que os professores devem encontrar maneiras de adaptar o ensino às necessidades de cada alunos.

Desse modo, são práticas sugeridas por ele uma avaliação na perspectiva formativa e não apenas somativa. Isso significa que a avaliação deve ser usada para ajudar os alunos a aprenderem e se desenvolverem, e não apenas para classificar ou rotular os alunos. Também, deve ser baseada em múltiplos critérios, não deve levar em consideração apenas um único teste ou tarefa, mas considerar uma variedade de fatores, como a participação do aluno, o esforço do aluno e o

progresso dele. Além disso, os resultados da avaliação devem ser usados para fornecer *feedback* aos alunos, para ajudá-los a identificar suas áreas de força e de fraqueza, e para ajudá-los a desenvolver estratégias de aprendizagem.

Ademais, Almeida, Cruz e Gomes (2022) pontuam que as contribuições de Perrenoud para a educação são importantes porque elas ajudaram a transformar a maneira como a escola é pensada e praticada. Suas ideias sobre a pedagogia das diferenças e a avaliação escolar ajudaram a promover a inclusão e a equidade na educação, e a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

Nesse sentido, a dissertação desenvolvida por Almeida (2021), trabalhou prioritariamente estratégias de como elaborar avaliações para alunos com TDAH, com embasamento na Neurociência. Dentre as quais, sugere dar mais tempo para completar as tarefas; permitir que os alunos usem recursos de ajuda, como agendas, *timer* e blocos de notas; fazer as avaliações orais em vez de escritas; usar atividades práticas em vez de apenas teóricas; oferecer oportunidades para os alunos se movimentarem durante a avaliação; evitar avaliações que dependam muito da memória; adaptar o conteúdo das avaliações de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Assim, ressalta a importância da inclusão e da equidade na educação, argumentando que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, devem ter a oportunidade de aprender e se desenvolver.

No que tange a avaliação de produções textuais, não foram encontradas evidências que retratassem essa avaliação em específico com alunos com TDAH, contudo Rocha (2019) fez um recorte sobre as práticas pedagógicas dos professores de português interligadas com o ato de avaliar as produções textuais, que contribui de forma significativa nesse tópico.

O artigo discute a importância da avaliação das produções textuais no ensino de língua portuguesa, em que a autora argumenta que a avaliação deve ser feita de forma contínua e formativa, e que deve ser focada no desenvolvimento das habilidades dos alunos, destacando alguns pontos chave que envolvem: acompanhar o desenvolvimento dos alunos; fornecer *feedback* aos alunos; bem como incentivar os alunos a melhorarem suas habilidades.

Ainda com base nessa autora, a avaliação deve ser focada no desenvolvimento das habilidades dos alunos, e não apenas na correção das respostas. Os professores

devem escolher a forma de avaliação mais adequada para cada situação. O artigo conclui com uma discussão sobre a importância da colaboração entre professores e alunos no processo de avaliação, enfatizando que os alunos devem ser envolvidos no processo de avaliação, e que eles devem ser incentivados a refletir sobre seu próprio trabalho.

Sobre isso, Alves (2022, p. 273), pontuou em sua tese de doutorado que

Na produção de um texto em sala de aula e observação das várias formas de linguagem utilizadas, na disciplina de português, pudemos verificar que eles compreenderam a tarefa que lhes foi solicitada, usaram boas ideias considerando a idade, série e contexto de pandemia, foram originais ao representarem seus desenhos e histórias (com desenhos bem característicos da história expressa), com narrativas de aventuras, com mudanças em histórias tradicionais e desfechos inusitados para seus relatos), alguns deles precisam avançar nos aspectos formais do texto (parágrafo, pontuação, organização espacial) e no traçado da letra cursiva (já utilizada pela grande maioria dos alunos) e outros estão bem de acordo com as metas estabelecidas na sua série escolar.

Desse modo, observaram que os alunos pesquisados superaram dificuldades significativas, incluindo dislexia, discalculia e TDAH. Essas comorbidades podem afetar a escrita, leitura, interpretação e concentração. No entanto, conseguiram atingir bons resultados no letramento escolar, destacando que as dificuldades podem ser minimizadas por meio de estratégias inclusivas. Essas estratégias devem ser utilizadas por toda a comunidade educativa, incluindo professores, pais e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos revisados revelaram que alunos com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades de atenção, impulsividade e hiperatividade, que afetam diretamente seu desempenho acadêmico e suas interações sociais na escola. No entanto, várias estratégias mostraram-se promissoras. A instrução explícita, o uso de tecnologia educacional adaptada (como jogos digitais e podcasts), adaptações curriculares e a estruturação do ambiente de aprendizagem

foram identificados como métodos eficazes para melhorar o engajamento dos alunos e facilitar a aquisição de habilidades acadêmicas e socioemocionais.

A formação contínua de professores sobre TDAH e estratégias de ensino inclusivas emerge como um ponto crucial. Além disso, o suporte de uma equipe multidisciplinar, que inclui psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais de saúde, demonstrou ser fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e apoiar o bem-estar dos alunos com TDAH.

Recomenda-se enfaticamente a implementação de políticas educacionais que valorizem a diversidade de estilos de aprendizagem e ofereçam suporte individualizado aos alunos com TDAH. A colaboração estreita entre educadores, famílias e profissionais de saúde é essencial para garantir o sucesso acadêmico e emocional desses alunos.

Embora os estudos revisados forneçam informações valiosas, há necessidade de pesquisas adicionais, especialmente estudos longitudinais, para avaliar a eficácia a longo prazo dessas intervenções educacionais. Futuras investigações devem explorar novas tecnologias e metodologias educacionais adaptadas às necessidades específicas dos alunos com TDAH, promovendo assim um ambiente educacional mais inclusivo e favorável ao seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Anaísa Leal Barbosa. **Habilidades Sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico, vivências escolares, recursos e dificuldades da família e de professores com alunos com TDAH: caracterização e intervenção.** 2021. 135 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, 2021.

ALMEIDA, Gizele Aparecida de; CRUZ, Luciana Hoffert Castro; GOMES, Larissa Layane. Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à "Pedagogia das Diferenças" e aos princípios e práticas da avaliação escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos**, v. 14, n. 35, p. 635-659, 2022.

ALVES, Iana Maria de Carvalho. **Um corpo que não para, uma mente que brilha? Dados da linguagem de alunos com TDAH de um grupo de acessibilidade.** 2022. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar:** fascículo 11. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 55 p.

BARBERO, Rafaela. **A importância das metodologias utilizadas pelos professores para a inclusão do aluno com TDAH no ensino básico: uma revisão integrativa.** 2022. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/ PB, 2022.

CALIXTO, Francisca Grazielle Costa; SOARES, Stela Lopes; VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e. A aprendizagem e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma análise da produção brasileira. **Revista Contexto & Educação**, [S.L.], v. 36, n. 113, p. 74-84, 23 fev. 2021.

CARVALHO, Giovanna dos Santos Barros; PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: as contribuições de recursos tecnológicos facilitadores / the learning process of reading and writing in students with attention deficit hyperactivity disorder. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 8, p. 78647-78663, 10 ago. 2021.

CHEFFER, Maycon Hoffmann *et al.* Desafios educacionais de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) da região sul do Brasil. **Revista Acervo Educacional**, [S.L.], v. 5, p. 1, 21 jul. 2023.

DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; FAVERO, Suelen. Estratégias de leitura como forma de auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 89, n. 1, pág. 167-179, 30 jun. 2022.

DATCHUK, Shawn M. POCH Apryl L.; PANOS Kristin. Improving the Sentence Writing Fluency of a Student With Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Speech/Language Impairment: A Pilot Study. **Insights Into Learning Disabilities**, [S.L.], p. 163-178, 2020.

ESTEF, Suzanli; GLAT, Rosana. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 24, p. 1-9, 22 dez. 2021.

FAVERO, Suelen. **Estratégias de leitura para alunos com TDAH: um estudo de caso**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

GUERIN, Cintia Soares *et al.* Estratégias educativas e recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem de alunos com TDAH: uma revisão integrativa. **Revista Valore, Volta Redonda**, v. 4, n. 1, p. 923-935, 2019.

HOLANDA1, Francisca Maria Portela Peres de; BARBOSA, Marinalva de Sousa; SANTOS, Aldenor Soares dos. A importância do professor no desenvolvimento de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S.L.], v. 6, p. 180-190, 2023.

KÖNIG, Franciele Rusch. **Formação inicial e educação inclusiva: um olhar para cursos de licenciatura**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019.

LOJA-GUTAMA, Bayron Damián *et al.* Podcast como estratégia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. **Cienciamatria**, [S.L.], v. 6, n. 3, p. 167-192, 20 nov. 2020.

LOUZÃ-NETO, Mario Rodrigues e colaboradores. **TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade] ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 388 p.

MARTINHAGO, Fernanda; CAPONI, Sandra. TDAH em crianças e adolescentes: estudo com professores em uma escola pública do sul do Brasil. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 11, n. 30, p. 78-98, 2019.

MARZOCCHI, Gian Marco. **Crianças desatentas e hiperativas: o que pais, professores e**

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 34, n. 93, p. 157-173, maio 2014.

MIKAMI, Amori Yee *et al.* Classroom Strategies Designed to Reduce Child Problem Behavior and Increase Peer Inclusiveness: does teacher use predict students sociometric ratings?. **School Mental Health**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 250-264, 27 nov. 2019.

MIRANDA, Maria Irene. Convivendo e aprendendo com o TDAH: Um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia** **2022**, [S.L.], p. 125-135, 2022.

MOURA, Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 22, p. e216-e216, 2019.

NAVAS, Ana Luiza et al. [Orgs.]. **Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem**. São Paulo: Instituto ABCD, 2017. 96 p.

OLIVEIRA, Kleonara Santos, LIMA, Cássio dos Santos; COUTO, Fausta Porto. Jogos digitais e funções executivas em escolares com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): algumas reflexões. **Cenas Educacionais**, v. 2, n. 1, p. 29-43, 2019.

OLIVEIRA, Patrícia Vieira de; MUSZKAT, Mauro; FONSECA, Maria Fernanda Batista Coelho da. Relação entre índice de Motivação escolar e desempenho acadêmico de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e grupo controle. **Revista Psicopedagogia**, [S.L.], p. 24-33, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

RAMOS, Sanielle Silva; ACIOLI, Adenize Costa. Aprendizagem do aluno com TDAH: reflexões sobre as práticas pedagógicas vivenciadas em uma escola municipal de Palmeira dos Índios/AL. **Revista Educação e (Trans)Formação, Garanhuns. Dossiê Temático "Educação Especial"**, [S.L.], p. 131-151, 2020.

ROBERTS, Garrett J. *et al.* Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: practices to support classroom instruction and familyschool collaboration. **Beyond Behavior**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 42-51, 29 jan. 2020.

ROCHA, Maria José Alves da. Um recorte sobre as práticas pedagógicas dos professores de português interligadas com o ato de avaliar as produções textuais. **Conedu**, Buenos Aires/Arg, p. 1-10, 2019.

RODRIGUES, Sônia D.; CASTRO, Maria José M. Gomes de; CIASCA, Sylvia Maria. Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 2, jun., 2009.

ROSA, Fernanda Pereira; MEDEIROS, Jacira. A contribuição do professor de AEE para a aprendizagem de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em escolas públicas de tubarão. **Graduação em Pedagogia da Unisul**, SC, p. 1-23, 2022.

SANTOS, Ana Carla; AZEVEDO, Vitória Vieira de Oliveira Kurtz de; FERNANDES, Marcela de Melo. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: levantamento bibliográfico (2007-2020). **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S.L.], v. 2, p. 1-29, 2021.

SANTOS, Cássia Aparecida da Costa. **Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental**. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SANTOS, Lilian Clemente dos. **Correlações entre a gravidade dos sintomas do TDAH e o desempenho escolar de crianças e adolescentes**. 2020. 41 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

SEABRA, Alessandra Gotuzo *et al.* Escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem: efeito mateus. **Revista Psicopedagogia**, [S.L.], v. 39, n. 120, p. 332-343, 2022.

SILVA, Ludinalva de Oliveira Mendes. **Perfil socioemocional e motor de crianças com indicativo do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade do ensino infantil de escolas da rede municipal da cidade de São Paulo**. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Ciências, Universidade de São Paulo Escola de Educação Física e Esporte, São Paulo, 2020.

SILVA, Rozélia Alves da. **As concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. 2022. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doctorado En Ciencias de La Educación, Facultad de Ciencias de La Educación y de La Comunicación, Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, Paraguay, 2022.

SILVA, Soeli Batista da; DIAS, Maria Angélica Dornelles. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos**, [S.L.], v. 5, n. 4, p. 105-114, 2014.

STAFF, Anouck I *et al.* Teacher Feedback, Student ADHD Behavior, and the Teacher–Student Relationship: are these related?. **School Mental Health**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 287-299, 5 nov. 2022.

TEGMEJER, Thyge. ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behaviour'. **Emotional And Behavioural Difficulties**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 239-253, 9 jun. 2019.

THOLL, James. **Onde floresce o TDAH: corpo legítimo, medicalização infantil e escola em questão**. 2023. 310 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2023.

VISSER, Linda *et al.* Learning Difficulties in Children with Symptoms of DCD And/or ADHD: analyses from a categorical and a continuous approach. **International Journal Of Disability, Development And Education**, [S.L.], v. 69, n. 5, p. 1505-1521, 2 jul. 2020.

VLAH, Nataša; VELKI, Tena; KOVAČIĆ, Emina. Teachers' Self-Efficacy Based on Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Primary School Pupils. **Center For Educational Policy Studies Journal**, [S.L.], p. 141-161, 2021.

SOBRE O ORGANIZADOR

Flávio Aparecido de Almeida

Graduado em Psicologia (UNIFAMINAS), História (UEMG), Pedagogia (FINOM), Educação Especial (UNIFAVENI), Sociologia (UNIFAVENI), Filosofia (FAERP -UNIETEP) e Ciências da Religião (UNICV). Especialista em: Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão (UCAM), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCAM), Gestão em Saúde Mental (UCAM), Ensino Religioso (FINOM), Gestão de Processos Educativos: Supervisão e Inspeção Escolar (UEMG), Psicologia Social (INTERVALE), Psicologia Comportamental e Cognitiva (FAVENI), Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI), Psicologia Existencial Humanista e Fenomenológica (FANENI), AEE - Atendimento Educacional Especializado (IBRA), Ética, Filosofia e Sociologia (IBRA), ABA - Análise do Comportamento Aplicada (IBRA), Autismo (FCE), Psicologia Clínica (IBRA), Neuropsicologia (UCAM), História do Brasil (UCAM), Psicomotricidade Aplicada à Educação Especial (IBRA), Ética e Filosofia Política (INTERVALE), Docência do Ensino Superior (UCAM), Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) (FAVENI), Antropologia (FAVENI) e Neuropsicopedagogia (UCAM). Mestre em Ciências das Religiões (UNIDA) e Doutor em Ciências da Educação (UML). Como psicólogo clínico atua com terapias focadas em crianças autistas, com Deficiência Intelectual, Transtornos de Aprendizagens e Psicoterapia com adultos. Atualmente tem dedicado as suas pesquisas em Atendimento Educacional Especializado, Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem, Educação Especial e Inclusiva, Espiritualidade e Psicologia Clínica, Autismo, Ensino Religioso Escolar, Educação, Diversidade e Inclusão. Pesquisa também sobre os Direitos Humanos, a Educação Popular e libertadora e vulnerabilidades que permeiam a comunidade LGBTQIAPN+. Membro do Conselho Editorial da Editora Científica Digital desde 2020.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2192204324890376>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização Bilíngue: 8, 9, 24, 25, 27

Atendimento Educacional Especializado: 8, 9, 10, 11, 26, 33, 34, 52, 73, 76, 90, 96

D

Deficiência Intelectual: 73, 74, 78, 79, 82, 83, 88, 89, 90, 110

Direitos Legais: 48

Docência: 14, 60, 90

E

Educação Especial: 9, 11, 18, 25, 26, 32, 33, 44, 45, 52, 53, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 85, 90, 92, 110

Educação Especial e Inclusiva: 92

Educação Inclusiva: 9, 10, 11, 14, 26, 29, 32, 44, 45, 52, 53, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 84, 85, 86, 96, 104, 109

Ensino Superior: 27, 78, 79, 82, 85, 87, 89, 90

Escrita: 16, 19, 22, 23, 31, 35, 36, 39, 43, 73, 74, 92, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 107, 109, 110

F

Fazer Pedagógico: 60, 90

I

Inclusão: 18, 26, 27, 31, 32, 38, 40, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 88, 89, 90, 94, 98, 102, 103, 106, 108

Inclusão: 18, 26, 27, 31, 32, 38, 40, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 88, 89, 90, 94, 98, 102, 103, 106, 108

L

Lei da Inclusão: 79, 81

M

Mapas Conceituais: 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27

N

NAPNE: 79

R

Revisão Narrativa de Literatura: 48

S

Sala Regular: 60

Sistema Braille: 32, 35, 84

Surdos: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 63, 73, 84

T

TDAH: 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111

Tecnologia Assistiva: 29, 73

Transtorno do Espectro Autista: 47, 48, 49, 54, 55



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

