

Débora Regina de Paula Nunes
Flávia Roldan Viana
Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva
Maria de Jesus Gonçalves

(Organizadoras)

Educação Inclusiva: Conjuntura, Síntese e Perspectivas

**Educação Inclusiva:
conjuntura, síntese e perspectivas**

Débora Regina de Paula Nunes
Flávia Roldan Viana
Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva
Maria de Jesus Gonçalves
Organizadoras

Educação Inclusiva:
conjuntura, síntese e perspectivas

ABPEE
Marília
2021
abpee
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO EDITORA ABPEE
ESPECIAL

Copyright© 2021 do autor

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

Presidente

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de Bauru)

Vice-Presidente

Sadao Omote - UNESP/Marília

1º Secretário

Neiza de Lourdes Frederico Fumes – UFAL

2º Secretário

Flávia Faissal de Souza- UERJ

Tesoureiro

Leonardo S. A. Cabral – UFGD

Conselho Fiscal

Edson Pantaleão Alves – UFES

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Carlo Schmidt – UFSM

Revista Brasileira de Educação Especial

Editor-chefe: Márcia Denise Pletsch - UFRRJ

Editores adjuntos: Débora R. de Paula Nunes – UFRN

Dirce Shizuko Fujisawa – UEL

Maria Luiza S. Fiorini – UNESP.

Amélia Mesquita – UFPA

Washington Nozu- UFGD

Editor

Eduardo José Manzini

Comitê Editorial

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Conselho Editorial Nacional

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Andressa Santos Rebelo (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

Claudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Eduardo José Manzini (UNESP)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS, Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFSM)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Ficha catalográfica elaborada pelo

Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP - Campus de Marília

E24 Educação inclusiva : conjuntura, síntese e perspectivas / Débora Regina de Paula Nunes ... [et al.], organizadoras. – Marília : ABPEE, 2021.
265 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-88465-05-9

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial - Legislação. 3. Cognição. 4. Tecnologia educacional. 5. Integração social. I. Nunes, Débora Regina de Paula. II. Viana, Flávia Roldan. III. Silva, Katiene Symone de Brito Pessoa da. IV. Gonçalves, Maria de Jesus.

CDD 371.9

Sumário

Agradecimentos	09
<u>Prefácio</u>	11
<i>Seção 1 - Legislação e formação em educação especial</i>	17
<u>Capítulo 1 - A relação entre o conceito de colaboração e os documentos normativos da educação especial: implicações para avaliação e intervenção</u>	
Fabiane Adela Tonetto Costas	17
<u>Capítulo 2 - A garantia do direito à educação ao estudante na condição de adoecimento</u>	
Adriana Garcia Gonçalves; Jacylene Melo de Oliveira Araújo; Simone Maria da Rocha	33
<u>Capítulo 3 - Formação inicial e continuada em educação especial: da graduação a pós-graduação</u>	
Luzia Guacira dos Santos Silva	47
<u>Capítulo 4 - Formação de professores e o processo de autoscopia</u>	
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes; Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva; Débora Regina de Paula Nunes; Carolina Rizzotto Schirmer	65

<i>Seção 2 - Avaliação e acompanhamento de habilidades linguísticas e cognitivas</i>	79
<u>Capítulo 5 - A trajetória da pessoa com dislexia da educação básica à superior: da identificação ao apoio educacional</u>	
Ana Luiza Navas; Tais Ciboto	79
<u>Capítulo 6 - Estratégias didático-pedagógicas para a promoção do engajamento de universitários com dislexia</u>	
Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros; Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Cíntia Alves Salgado Azoni; Bruno Santana da Silva	93
<u>Capítulo 7 - A avaliação-intervenção psicológica nos problemas do processo de escolarização: o desenvolvimento do psiquismo na psicologia histórico-cultural</u>	
Marilda Gonçalves Dias Facci; Ana Paula Alves Vieira	105
<u>Capítulo 8 - Reflexões sobre o processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no sistema regular de ensino</u>	
Hugo Donato Nóbrega de Lucena; Jaíse do Nascimento Souza; Márcia Jerônimo de Souto; Lúcia de Araújo Ramos Martins	119
<u>Capítulo 9 - O enriquecimento para estudantes com altas habilidades/superdotação: estratégia para a inclusão</u>	
Paula Sakaguti; Tatiane Negrini	133

<i>Seção 3 - Tecnologias e acessibilidade</i>	145
---	-----

Capítulo 10 - Tecnologias educacionais no contexto da deficiência

Miryam Bonadiu Pelosi	145
-----------------------------	-----

Capítulo 11 - O delírio da imaginação: do livro multiformato à contação de história em libras

Carla Mauch; Eduardo Cardoso; Jefferson Fernandes Alves; Tiago Coimbra Nogueira	159
---	-----

Capítulo 12 - Práticas digitais inclusivas: os desafios da educação 4.0 e novas soluções para o atendimento educacional especializado

Flávia Roldan Viana; João Frederico Roldan Viana; Máquio Patrício Cassemiro de Souza	173
--	-----

Capítulo 13 - Ação educativa inclusiva: coleta, tratamento e análise de dados para a acessibilidade comunicacional no Museu de Ciências Morfológicas da UFRN

Elizabeth Romani; Bárbara Campos Gines Lorena de Souza Gomes; Isadora Rocha de Medeiros Liberalino; Amanda Caetano Pereira Souza	187
--	-----

Seção 4 - Perspectivas de formação e inserção profissional ... 203

Capítulo 14 - Preditores de sucesso na inserção laboral de pessoas com diversidade funcional: transição do ensino médio para o trabalho formal

Cylene Siqueira Medrado; Francisco de Paula Nunes Sobrinho; Débora Regina de Paula Nunes 203

Capítulo 15 - Inclusão de estudantes com deficiência na FELCS/UFRN

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva; Jária Maria Ribeiro de Medeiros 217

Capítulo 16 - Integração entre extensão universitária e setores acadêmicos de apoio como estratégia de permanência de pessoas com deficiência visual em cursos universitários regulares

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Catarina Shin Lima de Souza; Agamenon Clemente de Moraes Júnior 231

Capítulo 17 - Educação física inclusiva numa perspectiva histórica: uma revisão de literatura

Fabyana Soares de Oliveira; Hudday Mendes da Silva; Hugo Donato Nóbrega de Lucena; Maria Aparecida Dias 245

Sobre os autores 259

Agradecimentos

Agradecemos a todos os envolvidos no 9º Seminário Nacional de Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (9º SENEI), particularmente:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro ao evento e publicação desta obra;

À professora Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins, fundadora da Base de Pesquisa Sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, responsável pela conceituação e continuidade da história de dezesseis anos do SENEI;

Aos palestrantes do 9º SENEI e autores desta obra que, generosamente, nos presentearam com novos saberes;

A todos os educadores que, a despeito das adversidades que marcam o nosso tempo, continuam nos inspirando a construir um mundo melhor;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) e ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pelo acolhimento de nossas propostas;

À Equipe do Futuração Consultoria Educacional pelo cuidadoso trabalho de gerenciamento do 9º SENEI;

À Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que produz e dissemina conhecimentos valiosos.

Aos nossos queridos familiares e amigos que perdoaram tantas ausências na medida em que construíamos esse projeto.

Débora Regina de Paula Nunes

Flávia Roldan Viana

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

Maria de Jesus Gonçalves

Organizadoras

[Voltar para o sumário](#)

Prefácio

Quando refletimos sobre o processo inclusivo, entendemos que visa valorizar todos os indivíduos que compõem a sociedade, sejam estes com Necessidades Educacionais Especiais, pessoas pertencentes a minorias culturais, sociais, étnicas, linguísticas e religiosas.

A Inclusão é um movimento que busca repensar a sociedade e a escola, objetivando que deixem de ser lugares que primem pela homogeneidade e se transformem em lugares de heterogeneidade, evitando a ocorrência de discriminação e de preconceitos diante daqueles tidos como “diferentes”. Isto conduz a uma sociedade aberta a todos, sem discriminações, o que não deve ocorrer apenas pela força das leis, mas pelo reconhecimento de que é um direito de todos e todas.

Mesmo com as dificuldades decorrentes do desconhecimento ainda existente sobre as condições e direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, o movimento em prol da Inclusão Escolar e Social vem ganhando força nas últimas décadas, embora, às vezes, infelizmente, ainda ocorram retrocessos políticos e educacionais.

Estabelece, para os sistemas social e educacional, diversos desafios: a conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a forma de entender e educar todos os alunos sem exceção; um sério investimento na formação inicial e continuada dos profissionais de educação e dos funcionários que atuam nas escolas; preparação de profissionais especializados na área para ofertar apoio aos docentes e o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais; a estruturação de métodos, técnicas e recursos de ensino adaptados a este alunado; envolvimento de pais e pessoas da comunidade escolar neste processo; orientação dos profissionais atuantes em instituições públicas e privadas.

A presente obra é composta por textos de pesquisadores que participaram do IX Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, realizado no formato *on line* pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal / RN, em 2020. Os textos, aqui disponibilizados, apresentam múltiplas facetas entrelaçadas pela temática central: Educação e Inclusão Social de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais: conjuntura, síntese e prospectiva. O livro foi organizado pelas professoras Débora Regina de

Paula Nunes, Flávia Viana, Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva e Maria de Jesus Gonçalves.

É composto por quatro sessões, que trazem importantes reflexões para os leitores. Na primeira, estão reunidos textos que versam sobre a *Legislação e formação em educação especial*.

A Profa. Dra. Fabiane Adela Tonnetto Costa (Universidade Federal de Santa Maria) aborda, no Capítulo 1, o tema A relação entre o conceito de colaboração e os documentos normativos da Educação Especial: implicações para avaliação e intervenção, no qual buscou verificar a ocorrência do conceito “colaboração” e seus conceitos análogos ou afins em alguns dos documentos referentes à Educação Especial, objetivando analisar se ocorre uma relação de proximidade e colaboração entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum/regular, tendo como finalidade a aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais.

No Capítulo 2, intitulado A garantia do direito à educação ao estudante na condição de adoecimento, as Profas. Dras. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar), Jacylene Melo de Oliveira Araújo (UFRN) e Simone Maria da Rocha (UFERSA) debatem sobre a importância e relevância social do Atendimento Hospitalar, que constitui um direito que precisa ser mais assegurado em serviços como as Classes Hospitalares e o Atendimento Pedagógico Domiciliar, visando a inclusão educacional dos estudantes enfermos.

Para que ocorra uma efetiva implementação de políticas educacionais numa perspectiva inclusiva, um dos maiores desafios é a formação inicial e continuada de docente para atuação com educandos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais. Assim, o Capítulo 3, Formação inicial e continuada em Educação Especial: da graduação a pós-graduação, a Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva (UFRN) aborda com propriedade o tema, detalhando como tais processos formativos têm ocorrido na graduação em Pedagogia e demais licenciaturas, bem como sobre as pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

No Capítulo 4, Formação de professores e o processo de autoscopia, a Profa. Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes (UERJ), a Profa.

Steffhanny Paulimneytrick Nascimento Silva, a Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes (UFRN) e a Profa. Carolina Rizzotto Schirmer fazem um aprofundamento sobre a temática, evidenciando a importância da proximidade e da colaboração entre docentes da classe regular e de Educação Especial, no intuito de contribuir para o aprimoramento do processo inclusivo.

Na Seção 2, *Avaliação e acompanhamento de habilidades linguísticas e cognitivas*, estão situados cinco capítulos.

No Capítulo 5, A trajetória da pessoa com dislexia da Educação Básica à Superior: da identificação ao apoio educacional, de autoria de Ana Luiza Navas (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo) e Tais Ciboto (Universidade de São Paulo), é abordado um tema relevante e ainda pouco trabalhado. Faz-se muito necessário o conhecimento desta condição pelos profissionais que atuam na educação nos vários níveis de ensino, assim como sobre como atuar pedagogicamente com os educandos que o apresentam dislexia no processo educacional inclusivo.

Abordando a temática da dislexia em adultos, a Doutoranda Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros, o Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (UFRN), a Profa. Dra. Cíntia Alves Salgado Azoni (UFRN) e o Prof. Dr. Bruno Santana da Silva (UFRN), no Capítulo 6, intitulado Estratégias Didático-Pedagógicas para a Promoção do Engajamento de Universitários com Dislexia, situam a importância do docente lance mão de estratégias de ensino que venham subsidiar o processo de aprendizagem do estudante e que sejam compatíveis com as suas necessidades específicas, visando a aprendizagem.

A Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Universidade de Maringá) e a Dda Ana Paula Alves Vieira (PPI-UEM) focalizam, no Capítulo 7, o tema A avaliação-intervenção psicológica nos problemas do processo de escolarização: o desenvolvimento do psiquismo na Psicologia Histórico-Cultural, em que discutem aspectos importantes relacionados à avaliação psicológica de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, tomando por base a Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, a avaliação é fundamental, requerendo que ocorra o envolvimento de pais e professores no processo de conhecimento daquilo que a criança já domina e a respeito do que ainda precisa aprender, demandando um trabalho coletivo na escola em busca do desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos.

A educação de pessoas com Altas Habilidades / Superdotação é um tema que vem sendo mais pesquisado e debatido nos últimos anos, mas que ainda requer aprofundamento devido ao fato de apresentarem características diferentes dos colegas de classe, requerendo dos educadores um atendimento adequado às suas necessidades. Assim, no Capítulo 8, intitulado Reflexões Sobre o Processo de Inclusão Escolar de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Sistema Regular de Ensino, os mestrandos Hugo Donato Lucena, Jaíse Souza e Márcia Jerônimo Souto, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN) discutem a respeito da inclusão escolar de educandos com Altas Habilidades / Superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado objetiva acompanhar não apenas educandos com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista, mas também aqueles que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, propiciando um estímulo às suas habilidades e ampliação dos conhecimentos, assim como maior interação com os colegas. Neste sentido, o capítulo denominado O enriquecimento para estudantes com altas habilidades/superdotação: estratégia para a inclusão, escrito pelas Profa. Dra. Paula Sakaguti e Profa. Dra. Tatiane Negrini (Universidade Federal de Santa Maria), discute a relevância do enriquecimento intra e extracurricular para o processo de inclusão de estudantes com AH/SD com vistas ao atendimento das suas necessidades, ao mesmo tempo que destaca a necessidade de um investimento na formação de professores nessa área, objetivando garantir a sua inclusão escolar.

Na Seção 3, *Tecnologias e acessibilidade*, vários aspectos importantes são abordados.

No Capítulo 10, Tecnologias educacionais no contexto da deficiência, a Profa. Dra. Miryam Bonadiu Pelosi (UFRJ) ressalta a importância de garantir a acessibilidade digital para todas as pessoas, inclusive para as que apresentam deficiências, o que não é algo fácil, mas que é possível.

No Capítulo 11, O delírio da imaginação: do livro multiformato à contação de história em Libras, os professores Carla Mauch (Programa Mais Diferenças), Eduardo Cardoso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), o Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e Doutorando Tiago Coimbra Nogueira (Universidade

Federal do Rio Grande do Sul) discutem um tema muito relevante, voltado para o direito ao livro, à leitura e à contação de história por parte das pessoas com deficiência e das pessoas surdas, mostrando o quando é importante a leitura para o desenvolvimento infantil, pois promove acesso a aspectos desconhecidos, melhora a comunicação, a cognição e a criatividade dos educandos, assim como incentiva a colaboração entre os pares.

Os professores Flávia Roldan Viana (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), João Frederico Roldan Viana (Faculdade Lourenço Filho) e Máquio Patrício Cassemiro de Souza (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), no Capítulo 12, Práticas digitais inclusivas – os desafios da educação e novas soluções para o Atendimento Educacional Especializado, detalham aspectos relacionados a pesquisas realizadas, que evidenciam o favorecimento da aquisição de conhecimentos pelos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

No Capítulo 13, intitulado Ação educativa inclusiva: coleta, tratamento e análise de dados para a acessibilidade comunicacional no Museu de Ciências Morfológicas da UFRN, a Profa. Dra. Elizabeth Romani (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), a mestranda Bárbara Campos Gines Lorena de Souza Gomes (SEC-RN), a graduanda Isadora Rocha de Medeiros Liberalino e a graduanda Amanda Caetano Pereira Souza abordam a temática relativa à acessibilidade cultural, em particular nos museus universitários de ciências, detendo um olhar sobre os mecanismos de transmissão do conteúdo presente no acervo para os visitantes com deficiência, que é uma temática pouco discutida no meio educacional.

E, por fim, na Seção 4, três capítulos abordam as *Perspectivas de formação e inserção profissional*.

No Capítulo 14, Preditores de sucesso na inserção laboral de pessoas com diversidade funcional: transição do Ensino Médio para o trabalho formal, a Doutoranda Cylene Siqueira Medrado (Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF), o Prof. Dr. Francisco de Paula Nunes Sobrinho (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e a Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), realizam uma revisão de literatura sobre o tema, que envolve a superação de barreiras ainda existentes e evidencia a necessidade de um maior investimento na preparação de jovens e adultos para a sua inclusão no mundo do trabalho, pois ainda há muito a ser empreendido neste sentido.

Tomando por base as discussões e ações em âmbito nacional, a Profa. Dra. Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva e a Profa. Esp. Jária Maria Ribeiro de Medeiros, no Capítulo 15, denominado Inclusão de estudantes com deficiência na FELCS/UFRN, detalham aspectos da investigação realizada sobre as ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte no processo de inclusão de estudantes que apresentam deficiência na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS), no *campus* Currais Novos/UFRN.

No Capítulo 16, Integração entre extensão universitária e setores acadêmicos de apoio como estratégia de permanência de pessoas com deficiência visual em cursos universitários regulares, o Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, a Profa. Ms. Catarina Shin Lima de Souza, o Prof. Ms. Agamenon Clemente de Moraes Júnior refletem sobre como os avanços e os desafios existentes na Educação Musical para alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, incentivando uma integração entre a extensão universitária com setores de apoio a eles, assim como a ampliação da permanência nos cursos regulares.

Por sua vez, no Capítulo 17, Educação física inclusiva numa perspectiva histórica: uma revisão de literatura, a doutoranda Fabyana Oliveira Hudday Silva (UFRN / PPGED), o doutorando Hudday Mendes da Silva, o mestrando Hugo Lucena (UFRN / PPGED) e a Profa. Dra. Maria Aparecida Dias (UFRN / PPGED) discutem sobre a Educação Física ao longo do processo histórico de ensino-aprendizagem, em busca da inclusão educacional, tema que é de grande importância para a compreensão da atualidade.

O livro, em apreço, envolve um conjunto de textos, em diferentes aportes teóricos, que visam promover um aprofundamento sobre temáticas diversificadas, em prol da Inclusão Educacional e Social de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

[Voltar para sumário](#)

Capítulo 1

A relação entre o conceito de colaboração e os documentos normativos da Educação Especial: implicações para avaliação e intervenção

Fabiane Adela Tonetto Costas

Introdução

No Brasil, mais precisamente nestes últimos 12 anos, a educação destinada às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (Costas, Tambara, 2013) vem sendo configurada a partir de uma perspectiva inclusiva. Esse enfoque demandou aos sistemas de ensino um realinhamento com vistas a escolarizar todos e todas, pretendendo que o público apoiado pela Educação Especial passasse a ser um estudante da escola, num processo denominado de inclusão escolar (Mendes, 2006), inclusão educacional (Garcia, 2008). Diversos estudos realizados vêm constatando que o processo de inclusão pressupõe uma relação de proximidade e colaboração entre o/a professor/a da classe comum/regular e o/a professor/a de Educação Especial.

Destarte, o presente texto objetiva verificar a ocorrência do conceito “colaboração” e seus conceitos análogos ou afins em alguns dos documentos referentes à Educação Especial com vistas a refletir se essa pressuposta relação de proximidade e colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor da classe comum/regular foi ou poderá ser materializada. Busca refletir, também, sobre as decorrências da efetivação da colaboração para os processos de avaliação e intervenção nas práticas pedagógicas em um “sistema educacional inclusivo” (Michels & Garcia, 2014; Ferraz, 2017).

Para tal, elegeam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008); a Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009); o Decreto Lei 7.611/2011 (Brasil, 2011), que dispõe

sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; e, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil 2020). Esses dispositivos legais orientam a organização dos sistemas, a formação e as ações de seus partícipes.

Fez-se uso da ferramenta de busca “Localizar”, presente no processador de texto *Word*, visando arrolar, de forma quantitativa, a evidência do conceito “colaboração” nos quatro documentos citados. Como em nenhum dos quatro documentos foi encontrada a palavra/conceito “colaboração”, partiu-se para novas pesquisas utilizando-se outros descritores que são: ensino colaborativo; trabalho colaborativo; práticas colaborativas; denominados aqui como possíveis “sinonímias”. Novamente, não se obteve sucesso. Efetivou-se nova busca, dessa vez considerando as palavras avaliação e intervenção relacionadas ao conceito colaboração.

Os resultados permitem conjecturar que, apesar das inúmeras investigações brasileiras e estrangeiras sobre o conceito colaboração e seus conceitos afins, realizadas antes da homologação e durante a vigência desses documentos, a “ausência” desse conceito, e seus conceitos análogos ou afins, influencia os processos de avaliação e intervenção da aprendizagem das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Portanto, diante de dispositivos normativos que não fazem qualquer indicação sobre a configuração do trabalho docente a ser realizado por profissionais responsáveis pelo processo de escolarização do público apoiado pela Educação Especial, abrem-se precedentes para que toda e qualquer “prática” seja realizada, refletindo-se, assim, na forma da intervenção e, conseqüentemente, nos processos de avaliação.

Desenvolvimento

O conceito de colaboração e seus conceitos afetos

A perspectiva da Educação Inclusiva e de “Escola para todos” pressupunha que houvesse um compartilhamento entre todos que constituem o tecido escolar. Mais do que nunca, os docentes foram chamados, convidados e, em certos casos, convocados a desempenharem

ações em situações partilhadas com seus pares, tendo em vista a demanda de estudantes que apresentam deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Especificamente neste texto, o conceito de colaboração será afeto a grupos de professores de escolas que têm como finalidade a aprendizagem de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e se designa pelas certas características (Boavida & Ponte, 2002).

Desse modo, com vistas à elaboração de alternativas e saberes que forneçam subsídios para as ações docentes em realidades educacionais especiais inclusivas, compreende-se como essencial que as experiências pedagógicas docentes sejam motivadoras das reflexões e discussões estabelecidas nestes espaços. Assim, o conceito de John Dewey (1971, 1979, 2003), referente à experiência educativa nos processos de formação dos alunos no contexto escolar, pode e deve ser ampliado ao processo de formação docente, principalmente para Educação Especial que ainda se perspectiva como inclusiva (Honnef & Costas, 2012).

Nessa direção, as experiências docentes têm um conteúdo a ser valorizado, não apenas como parte de uma trajetória que, muitas vezes, é mensurada apenas pelo tempo de serviço, mas como possibilidade de serem expostas, discutidas e referendadas ou não no processo interativo e de colaboração a ser estabelecido junto aos demais professores.

Hargreaves (1998) distingue o que entende por cultura de colaboração e o que refere como colegialidade artificial. *Cultura de Colaboração* diz respeito às ações de um grupo de professores que se organizam diante de um projeto comum, são voluntárias, não havendo sujeição ou coerção e acontecem de modo aprazível e bem-sucedido. Direccionam-se a partir de um acordo entre o grupo de professores, pois são estes que designam o que deve ser realizado e quais os propósitos dessas ações neste coletivo. O processo de divulgação dessas iniciativas respeita tempo e lugar, mas não de maneira a seguir uma agenda preestabelecida pelos setores administrativos da escola ou instituição educacional. Caracterizam-se por certa informalidade, sendo realizadas num tempo sucinto, porém incidem com regularidade e pelo imponderável, pois é o grupo de docentes que descreve e ajuíza a propósito do que está acontecendo e a ser incrementado ou modificado.

Por outro lado, a *colegialidade artificial* é ajustada administrativamente, pois não decorre de uma aspiração voluntária dos professores, porque se lhes impõem o trabalho conjugado. A obrigatoriedade dessa forma de trabalho pouco ou quase nada possibilita o exercício da individualidade ou do isolamento. O grupo agregado terá como meta a implantação de alguma espécie de decisão externa àquele colegiado que parte de instâncias superiores da própria escola ou de órgãos pertencentes aos poderes governamentais. Estas ações a serem implementadas percebem um tempo e um espaço delimitado, uma previsibilidade porque seus efeitos são aparentemente anunciados.

A partir da leitura de Wagner (1997) e Day (1999), Boa Vida & Ponte (2002) afirmam haver diferença entre os conceitos de cooperação e colaboração. Na concepção de Wagner, a colaboração significa um modo especial de cooperação abrangendo trabalho compartilhado que deve gerar no grupo ampliação recíproca de seus saberes. Acrescenta que o conceito de cooperação abarca toda a pesquisa educacional cumprida nas instituições escolares, “mesmo aquela em que os investigadores se limitam apenas a usar professores e alunos como fontes de dados”. (p.04). O pensamento de Day, interpretado por Boa Vida & Ponte (2002), referencia que “enquanto que na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva, e aprendizagem mútua” (p. 4).

Conforme Correia (2013, p. 36 como citado em Correia & Martins, 2000) “a colaboração é um processo interactivo, através do qual intervenientes com diferentes experiências, encontram soluções criativas para processo mútuos”. Nesse sentido, a colaboração entre pares potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento dos partícipes de uma atividade que tanto pode ser de jogo, de ensino formal, de professores em formação (Elkonin, 1980, Vygotsky, 1987, Tudge, 1996, Costas, 1998, 2002).

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o jogo, o ensino formal e a formação de professores podem ser considerados como processos colaborativos, pois significam exatamente essa ideia de interação, ou seja, a construção do conhecimento se dá mediada por alguém, algum instrumento ou ferramenta, mas principalmente pelo trabalho e a linguagem numa

relação sujeito-sujeito e sujeito objeto-social, onde o mundo dos objetos é mediado sempre por pessoas (Costas, 1996, 1998).

Para Vygostki (1987), o processo de constituição das funções psicológicas superiores (cognitivas, perceptivas, afetivas, volitivas) ocorre ao longo da história social do homem, sendo o trabalho como ação compartilhada e a linguagem humana como um sistema simbólico basilares na mediação entre sujeitos e o mundo dos objetos culturalmente criados. O trabalho suscita duas funções básicas da linguagem: a comunicação e a generalização do pensamento, isto é, ela simplifica e generaliza a experiência, objetivando o mundo real em categorias conceituais, em que o significado é partilhado pelos usuários dessa linguagem (Costas, 1996, 1998).

É por intermédio dessas construções e desses significados e sentidos compartilhados que se torna possível descrever as vivências presentes, realizar interferências e, a *posteriori*, quando os resultados se confirmem ou não, avaliar as pertinências das hipóteses inferidas (Costas, 1996, 1998).

Nesse sentido, Tudge & Hogan (1997) afirmam que o processo de colaboração, numa perspectiva vigostkiana, deve considerar três aspectos fundamentais: o individual, o interpessoal e o histórico-cultural, pois existe uma inter-relação sistêmica entre eles, que deve ser observada, sob pena de ater-se a apenas um destes, fato que reduziria a análise do processo em sua totalidade. Os autores afirmam que: “Estudando os efeitos de colaboração, como até que ponto um ou ambos os parceiros de colaboração aprendem a resolver o problema mais facilmente não é tão útil quanto estudar os processos que levaram a esses efeitos”. (p.09).

Desse modo, a implementação de uma “visão construtiva do conhecimento aplicada ao desenvolvimento de atividades de aperfeiçoamento pode conseguir a conscientização dos professores do seu próprio momento de atuação” (Garcia Dozagarat, Ortiz Capilla, Santiesteban Cimarro, & Varela Nieto, 1989, p. 74). E, a colaboração, que pode ser instituída nestes momentos de formação, torna o professor capaz de refletir sobre o processo de ensinar e aprender, no qual está inserido, tornando-o a um só tempo agente e pesquisador de sua própria prática, na sua sala de aula, desempenhando comprometidamente o papel de investigador, que prevê seu agir como uma hipótese da ação, a qual servirá como ponto de partida para sua reflexão.

Outros pesquisadores internacionais como Cook & Friend (1995); Gately & Gately (2001); Weiss & Lloyd (2003), investigadores brasileiros como Zanatta (2004); Capellini (2004); Beyer (2005); Devéns (2007); Fontes (2008); Assis, Mendes & Almeida (2011) realizaram seus estudos a partir de realidades escolares concretas, nas quais a colaboração, o ensino colaborativo e o trabalho docente articulado (Honeff, 2013; 2018) Costas & Honnef (2015) transcorrem como opção metodológica. Nesses contextos, os professores interagem com vistas a elaborar o planejamento das ações a serem realizadas em sala de aula e, após estes acontecimentos, refletem e propõem avaliação dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

A considerar ainda os referenciais de Creese, Norwich & Daniels (1998), fundamentados em extenso estudo realizado na Inglaterra em que destacam ser as escolas em que preponderam culturas colaborativas as mais inclusivas, isto é, revelam menores percentagens de evasão e maneiras mais eficazes para solucionar demandas discentes exemplificando, também, o enriquecimento de uma cultura escolar colaborativa, a investigação de Damiani (2004; 2006) assinala o adequado papel de uma escola pública que aposta nesse gênero de trabalho há alguns anos.

O estudo de Costas, Correia & Serrano (2014) analisou qual a concepção sobre colaboração de um grupo de professores em uma escola na Região Norte de Portugal. Esses professores foram escolhidos por vivenciarem, nesta escola, o Modelo de Atendimento à Diversidade – MAD (Correia, 1997) como prática em processo, com a finalidade de incluir estudantes com necessidade educativas especiais (NEE)¹ e, conseqüentemente, indivíduos com dificuldades de aprendizagens específicas (DAE)². Para coleta de informação utilizou-se um instrumento com dezoito questões que abrangiam os seguintes temas: colaboração e importância da liderança; atitude voluntária e fins compartilhados; sentimento de pertencimento e reciprocidade; parceria compartilhamento de recursos, nas deliberações; e assunção conjunta pelas conseqüências dos resultados.

1 Conceito utilizado conforme a literatura portuguesa (Portugal).

2 Conceito utilizado conforme a literatura portuguesa (Portugal).

Os dados arrolados demonstraram que o grupo apresenta elevados níveis de colaboração nos seguintes aspectos: importância e presença da liderança (diretora da escola) no planejamento e busca por apoios profissionais; atitude voluntária e compartilhamento de fins; sentimento de pertencimento e reciprocidade, parceria; compartilhamento de recursos, deliberações e assunção conjunta pelas consequências dos resultados diante de situações que envolvam alunos com NEE.

Porém, este mesmo grupo apresenta ainda níveis inferiores de colaboração nos seguintes aspectos: na capacidade de manifestar apreciações a partir das demandas do grupo, como indivíduos autônomos; e, por mais que o grupo se organize e compartilhe, ainda cabe ao professor especialista de Educação Especial a palavra final diante de uma situação que envolva um estudante com NEE.

Assim, para que se inicie um processo de colaboração é importante que se definam as questões que balizarão o trabalho a ser desenvolvido. Esses pontos a serem pesquisados e/ou trabalhados pelo grupo deverão ser evidenciados por quem propõe para todos os partícipes. Os propositores precisam demonstrar uma postura aberta e maleável, pois nem sempre o que se indica tem uma aceitação imediata por todos. Em caso de discordâncias, os membros desse grupo necessitam negociar, com a finalidade de estabelecer um processo de gerenciamento das situações divergentes, destacando sempre que o papel a ser desempenhado por cada elemento daquele grupo naquele momento poderá modificar-se conforme a conjuntura a ser compartilhada.

Faz-se imprescindível que, no processo de colaboração, haja um planejamento, que contemple os diversos momentos das ações, devendo ser permanentemente alvo de reflexões sobre o que está acontecendo, revisado e reformulado, se for o caso, visando à garantia da efetivação de um trabalho realmente colaborativo.

Recorre-se à pesquisa de Hookey, Neal & Donoahé (1997), que vivenciaram um projeto que envolvia a colaboração. Estes autores recomendam alguns pontos que, particularmente nesse projeto, promoveram a criação e o desdobramento de uma prática colaborativa e coletiva:

- Princípiar uma ligação de trabalho envolve o estabelecimento de como, o porquê e quando trabalhar em coletividade;
- Definir finalidades que beneficiem os partícipes que trabalham conjuntamente;
- Constituir uma conjuntura de suporte, a qual perpassa, sobretudo, por ajustar contribuições apenas às das direções escolares;
- Conservar o relacionamento entre o grupo, fato que demanda encarar imprecisões e mediar temas que emergjam no decorrer do trabalho compartilhado;
- Ampliar as finalidades primeiras do trabalho, com vistas a possibilitar diversas maneiras de enriquecimento pessoal e profissional.

Há de se destacar que, eventualmente, intercorrências que podem limitar o processo de colaboração. A colaboração é distinguida pela imprevisibilidade, sendo necessário saber gerir a diferença, saber gerir os custos e os benefícios e estar atento em relação à autossatisfação confortável e complacente e ao conformismo (Boavida & Ponte, 2002).

Portanto, a colaboração é uma ação em contínuo movimento, assinalada pela imponderabilidade e permeada por ajustes e deliberações, sendo imprescindível ao grupo ter um projeto comum, manifestando confiança e deferência recíproca entre os voluntariamente envolvidos, que devem demonstrar uma atitude de abertura com seus pares, interagindo de modo a comprometer-se com os demais na tomada das decisões, assumindo também os prós e contras dos resultados.

Documentos oficiais e o conceito de colaboração: (des) encontros

Em 07 de janeiro de 2008, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, foi entregue ao então Ministro da Educação Fernando Haddad. Denominado *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, esse dispositivo legal passa a orientar os sistemas de ensino no Brasil.

O documento assegura que a educação das pessoas com deficiência passará a acontecer nos espaços comuns/regulares de ensino, nomeando o público a ser apoiado pela Educação Especial, tornando-a complementar e/ou suplementar em todos dos níveis da educação, por meio do Atendimento Educacional Especializado. A formação de profissionais, que estivessem envolvidos com o processo de inclusão, será considerando, como foco, o Atendimento Educacional Especializado. Este deverá possuir, como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, *a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum*, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (Brasil, 2008)³.

O grifo nesse excerto do documento busca destacar a “forma articulada” de relação entre a Educação Especial e o ensino comum, sugerindo, mas não afirmando um processo de colaboração, trabalho colaborativo ou outro conceito afim.

Na Resolução 04/2009 se observa algo semelhante, pois tanto no caput do seu Art. 9º, quanto no Art. 13º, Inciso VIII estão preconizadas as atribuições dos profissionais da Educação Especial:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular⁴, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (Brasil, 2009).

[] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum⁵, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009).

3 Grifo de minha autoria.

4 Grifo de minha autoria.

5 Grifo de minha autoria.

No que tange ao Decreto 7.611/2011, não há qualquer menção ao conceito de colaboração ou suas sinônimas. Então, por que este documento foi escolhido para análise? Por ser aquele que vai regulamentar e fazer cumprir tanto a Política Nacional de 2008 como a Resolução 04/2009, o que torna a omissão do conceito de colaboração e seus afins algo ainda mais significativo, por ser esse documento aquele com o maior peso legal em relação aos que lhe antecederam.

Na data de 30 de setembro de 2020, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto Lei 10.502/2020, referente à *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Em seu Art. 1º afirma que “a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Em seu Art. 2º inciso I, apresenta a “Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida, *preferencialmente*⁶, na rede regular de ensino”. E, ainda nesse Art. 2º, como uma de suas disposições gerais, consideram-se as classes especializadas nas escolas regulares inclusivas, sendo prerrogativa da família o processo decisório sobre quais serviços e/ou recursos de atendimento educacional serão mais adequados à pessoa com deficiência sob sua responsabilidade (BRASIL, 2020).

Após a leitura desse documento, denotou-se, em seu Art. 8º, apenas uma menção aproximada ao conceito de colaboração:

Art. 8º Atuarão, *de forma colaborativa, na prestação de serviços da Educação Especial*⁷:

I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de Educação Especial;

II - guias-intérpretes;

III - professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;

IV - *professores da Educação Especial*⁸;

6 Grifo de minha autoria.

7 Grifo de minha autoria.

8 Grifo de minha autoria.

V - profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012; e

VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa. (Brasil, 2020).

Uma interpretação mais criteriosa da expressão *forma colaborativa de atuação* revelou uma falaz analogia ao conceito de colaboração explanado e delimitado neste texto, pois o sentido que lhe é atribuído no documento desta “nova política” em relação à ação entre profissionais, contraria o princípio de uma ação em colaboração entre os professores da Educação Especial e os professores do ensino comum/regular, algo já deveras discutido neste texto. A *forma colaborativa de atuação* prevista na “nova” política nacional acontecerá pela “prestação dos serviços”. E, ainda, não há, nesse documento, qualquer alusão a uma possível *articulação* ou algo assemelhado entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, apenas entre os próprios professores de Educação Especial, algo que, de certa forma, é coerente com a concepção de Educação Especial e da sua função anunciadas pelo documento atual.

Na sequência realizou-se nova busca nos documentos com vistas a estabelecer uma interface entre as palavras avaliação e intervenção e o conceito de colaboração. Não foram localizadas as palavras avaliação e intervenção de modo associado ao conceito colaboração, mas de maneira isolada em parte dos documentos.

Na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* não há a ocorrência da palavra avaliação e a palavra intervenção aparece adjetivada como intervenção precoce: “*o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.*” (BRASIL 2008). Na Resolução CNE/CEB 4/2009 e no Decreto 7.611/2011 não constavam as palavras avaliação e intervenção.

Na *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL 2020), há cinco menções à palavra avaliação, quatro são referentes à avaliação da própria política e

uma que aborda as avaliações individuais dos estudantes, considerando Art. 10º inciso IV *planos de desenvolvimento individual e escolar, como forma de avaliação e monitoramento da política*. No mesmo documento não houve alusão à palavra intervenção.

Considerações finais

O escopo deste texto foi verificar a ocorrência do conceito “colaboração” e seus conceitos análogos ou afins em alguns dos documentos referentes à Educação Especial com vistas a refletir se essa pressuposta relação de proximidade e colaboração entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum/regular foi ou poderá ser materializada. Busca refletir, também, sobre as decorrências da efetivação da colaboração para os processos de avaliação e intervenção nas práticas pedagógicas

As expressões *forma articulada, em articulação e forma colaborativa de atuação* presentes no documento relativo à Política Nacional de 2008, na Resolução 04/2009 e no documento relativo à Política Nacional de 2020, respectivamente, foram o que de mais próximo se observou em relação ao conceito de colaboração. No Decreto 7611/2011 não foi encontrado o conceito de colaboração, nem qualquer conceito sinônimo. Em nova busca, dessa vez considerando as palavras avaliação e intervenção relacionadas ao conceito colaboração, estas não foram encontradas de modo conexo ao conceito colaboração, mas de maneira isolada em parte dos documentos.

Os resultados permitem cogitar que: a despeito das várias investigações brasileiras e estrangeiras sobre o conceito colaboração e seus conceitos afins, concretizadas antes da homologação e no decorrer da vigência nos documentos analisados, a “ausência” desse conceito e seus conceitos análogos e a quase inexistência de indicativos que configurem qual (is) a(s) concepção (ões) de avaliação e intervenção, provavelmente continuarão a influenciar ações pedagógicas e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais

Em síntese, perante documentos que não fazem qualquer recomendação sobre a conformação do trabalho docente a ser realizado por profissionais responsáveis pelo processo de escolarização do público

apoiado pela Educação Especial, abrem-se antecedentes para que toda e qualquer “prática” aconteça, refletindo-se, assim, no modo de intervenção e, por conseguinte, nos processos de avaliação.

Referências

- Assis, C.P.; Mendes, E. G.; Almeida, M.A. (2011) Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. *Educere et Educare – Revista de Educação* . 6(11).
- Beyer, H. O. (2005) *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Brasil. (2020) *Decreto nº10.502* de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Brasil. (2011) *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Brasil. (2009) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123
- Brasil. (2008) Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC: SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Capellini, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- Cook L.; Friend, M. (1995) Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).

- Correia, L. M. (2013) *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para pais e professores*. Porto, PT: Porto Editora, 2ª edição.
- Correia, L. M. (1997) *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costas, F. A. T.; Correia, L. A. M. ; Serrano, A. M. P. H. (2014) The process of collaboration having as a paradigm the model for addressing diversity (MAD). In: Susan O'Rourke ;Ana Paula Loução Martins; Anabela Cruz-Santos; Ana Paula da Silva Pereira ;Ana Maria Serrano; Humberto Javier Rodríguez-Hernández. (Org.). *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*. 01ed.Braga, Portugal: Research Center on Education (CIED)/Institute of Education University of Minho 4170-057 Braga, Portugal, v. 01, p. 412-415.
- Costas, F.A.T.; Honnef, C. (2015) Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(35). *Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem*. 23(35), 01-16 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1632>
- Costas, F.A.T.; Tambara, K.G. (2013) A nova Política Nacional de Educação Especial no Brasil e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem. In: *XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*, v.1. p.423 – 438, Braga, Portugal. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal: CIED- Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Costas, F. A. T. (2002) Jogo: possibilidades e desafios para a prática na escola. *Cadernos Associação dos Orientadores Educacionais RS*, Porto Alegre, 4, 05-09.
- Costas, F. A. T. (1998) O jogo protagonizado e a pesquisa-ação como potencializadores na formação de professores pré-escolares. *Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, RS*, 12, 70-78.
- Creese, A, Daniels, H & Norwich, B. 1997. Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools. *Resource Materials for Teachers*. London: David Fulton.
- Damiani, M. F. (2006) A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29. Caxambu, 2006. Anais. Caxambu, p. 1-15. CD-ROM.

- Damiani, M. F. (2004) “Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como! ”: estudo de caso de uma escola colaborativa. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27. Caxambu, 2004. *Anais*. Caxambu, p. 1-15. CD-ROM.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Devéns, W. M. (2007) *O Trabalho Colaborativo Crítico como Dispositivo para Práticas Educacionais Inclusivas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
- Dewey, J. (1971) *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional
- Elkonin, D. B. (1980) *Psicologia del juego*. Madrid, Visor Libros.
- Ferraz, A. P. dos S. (2017) *Sistema Educacional Inclusivo: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Fontes, R. (2008) *Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Garcia Dozagarat, J. M.; Ortiz Capilla, M. A.; Santiesteban Cimarro, A.; Varela Nieto, P. (1989) Iniciación a La Investigación en aula. *Investigación em la escuela*, 8, 73-77.
- Garcia, R. M. C. (2008) Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Baptista, C. R.; Caiado, K. R. M.; Jesus, D. M. (Org.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade* (pp. 11-23). Porto Alegre: Mediação.
- Gately, S. E.; Gately, F. J., Jr. Understanding coteaching components. *The Council for Exceptional Children*, Denver (Co.), 33(4), 40-47, 2001.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hookey, M., Neal, S., & Donoahue, Z. (1997). Negotiating collaboration for professional growth: A case of consultation. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform* (pp. 69-81). New York, NY: State University of New York Press.

- Honnef, C. (2018) *Trabalho docente articulado como concepção teórico-prática par a Educação Especial*. 292 p. Tese (Doutorado) em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Honnef, C. (2013) *Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico*. 149 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Honnef, C.; Costas, F. A. T. (2012) Formação para a Educação Especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. *Reflexão e ação* (online), 20, 111-124.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 11, 387-405. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Tudge, J.; Hogan, Diane. (1997) Collaboration from a Vygotskian Perspective. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development* (62nd, Washington, DC, April 3-6, 12p.
- Tudge, J. (1996) Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. *In: Moll, L.; Blanck, G. Vygostky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wagner, J. (1997) The unavoidable intervention of educational research: a framework for reconsidering researcher–practitioner cooperation, *Educational Researcher*, 26, 13–22.
- Weiss, M. P; Lloyd, J. (2003) Conditions for co-teaching: lessons for a case study. *Teacher Education and Special Education*, p. 27-41.
- Zanata, E. M. (2004) *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Vygostki, L.S. (1987) *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. La Havana. Ed. Tecno-científica.

[**Voltar para sumário**](#)

Capítulo 2

A garantia do direito à educação ao estudante na condição de adoecimento

Adriana Garcia Gonçalves

Jacyene Melo de Oliveira Araújo

Simone Maria da Rocha

Introdução

O presente texto tem como objetivo elucidar aspectos relevantes acerca da garantia do direito à educação ao estudante na condição de adoecimento. Para isso, foi realizado um ensaio teórico com o levantamento dos principais documentos legais brasileiros, de autores que discutem sobre esse direito e aspectos, sejam na condição de hospitalização ou domiciliar, da especificidade do atendimento ao escolar em tratamento de saúde. Bem como desse atendimento pedagógico em poder influenciar positivamente os modos de ser, sentir e vivenciar da criança e adolescente em tratamento de saúde.

Desenvolvimento

Legislação: direito à educação

Vários documentos foram desenvolvidos para garantia de direitos das pessoas, principalmente para acesso à educação de grupos em vulnerabilidade social.

Podemos destacar a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), que estabelece que a educação é um direito de todos. Assim, qualquer estudante, independentemente de sua condição social, cultural, física, orgânica, deve ter esse direito garantido. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº. 8069/1990, por sua vez, assegura os direitos e deveres das crianças e adolescentes. No que tange ao processo de escolarização, o artigo 57º expõe que: “O poder público estimulará

pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório” (Brasil, 1990). Sendo assim, pode-se considerar que as crianças e adolescentes afastados da escola por motivo de enfermidade fazem parte desse grupo de excluídos da Educação Básica obrigatória; e o poder público tem a total responsabilidade sobre a garantia de educação desses sujeitos.

Em 1995, é criada a Resolução nº 41 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). No tópico 9, deste documento, consta que a criança tem “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (Brasil, 1995).

Outro documento importante aprovado em 1996 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), que indica a importância da garantia da educação para todos. A LDBEN de 1996 foi atualizada de acordo com a lei 12.796, de 2013. Esta atualização da LDBEN garante as adaptações necessárias para a inclusão de todos os estudantes na Educação Básica, obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 2013).

O atendimento ao escolar em tratamento de saúde, seja este em condição de hospitalização ou em atendimento ambulatorial clínico devido à doença crônica ou em domicílio, é conduzido por documentos legais que garantem a continuidade do processo de escolarização desses estudantes (Brasil, 1990, 1995, 1996, 2002, 2018).

No ano de 2002, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, faz a publicação do documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações”. Este documento aborda os principais ordenamentos legais que asseguram a classe hospitalar e o atendimento domiciliar, assim como define os objetivos, as finalidades e as estratégias para o atendimento dos estudantes em tratamento de saúde que implique na internação hospitalar, no atendimento ambulatorial ou na permanência prolongada em domicílio.

Mesmo com os documentos legais apresentados, bem como o documento orientador publicado pelo MEC no ano de 2002,

concordamos com Menezes, Trojan e De Paula (2020), para quem ainda é preciso regulamentar o atendimento ao escolar em tratamento de saúde, principalmente pelo Conselho Nacional de Educação, por meio de diretrizes operacionais e curriculares. Essa regulamentação poderá trazer de forma mais detalhada o serviço, o público-alvo, a formação dos professores, recursos pedagógicos, financeiros e as atribuições de cada envolvido no serviço. As autoras ainda destacam o quanto é primordial a parceria entre os setores da Educação e da Saúde para que, assim, seja implantada uma política em conjunto de forma intersetorial.

Os atendimentos ao escolar em tratamento de saúde devem fazer parte de uma política de inclusão educacional, uma vez que esses atendimentos proporcionam a continuidade do direito à escolarização desses estudantes. O processo de inclusão educacional deve apoiar a educação escolar em ambientes distintos dos espaços escolares como, por exemplo, nos domicílios, hospitais e casas de apoio (André & Menezes, p. 2017).

No ano de 2018, foi criada a Lei Ordinária nº 13.716/18 que atualiza a LDBEN de 1996 e representa um marco legal importante. No artigo 4º-A se assegura o atendimento educacional, durante o período de internação, ao estudante da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado (Brasil, 2018). Apesar do importante avanço, a lei não esclarece o que se entende por período prolongado, o que pode gerar várias interpretações dos sistemas de ensino. E, inclusive, desconsiderar a garantia do direito à continuidade da escolarização para pacientes que apresentam alguma doença crônica e que, mesmo em tratamento de saúde, são atendidos em ambulatórios de especialidades (exemplo, os estudantes com doenças renais crônicas que são atendidos no setor de diálise).

A seguir, serão apresentados os fundamentos e aspectos da especificidade do atendimento ao escolar em tratamento de saúde, seja na condição de hospitalização ou domiciliar.

O atendimento educacional hospitalar e domiciliar

No primeiro contato com a descoberta de uma doença grave há uma mudança significativa na rotina de uma criança ou de um adolescente, nos seus pensamentos e/ou em seus sentimentos. A criança e o adolescente doentes são retirados, sem aviso prévio, da situação de saúde, para a de adoecimento. Com isso, suas vidas são tomadas pela rotina hospitalar, criança e adolescente deixam de assumir diversos papéis que eram seus, que pertenciam à sua identidade enquanto seres humanos e passam a ter outra rotina acompanhada de sentimentos de medo, angústia, dor e incertezas. Assim, o atendimento educacional hospitalar e domiciliar vem como garantia de que essa criança e esse adolescente tenham o acompanhamento das atividades escolares assegurando o direito à educação.

Quando a criança está doente e impedida de frequentar a escola, o acompanhamento escolar pode ser feito tanto no hospital quanto em domicílio. Esse atendimento deve ser feito por um professor que dará continuidade ao processo de aprendizagem para que o aluno não tenha um *déficit* na aquisição de conhecimentos e possa regressar para sua escola de origem sem apresentar grandes dificuldades (Fonseca, 2020).

O atendimento ao escolar em tratamento de saúde tem como objetivo garantir as oportunidades educacionais para os estudantes que, devido às condições do estado de saúde, precisam se afastar da escola regular. O trabalho pedagógico, seja no ambiente hospitalar ou domiciliar, representa um serviço primordial para que as desvantagens geradas pela doença não se caracterizem como desvantagens definitivas no campo educacional, bem como nos campos cognitivo, emocional e social.

Por isso, o atendimento ao escolar em tratamento de saúde se mostra primordial para o enfrentamento às dificuldades e possibilita que o estudante consiga se tornar protagonista diante de sua história de vida.

Tanto o serviço educacional em ambiente hospitalar quanto o domiciliar são de extrema relevância, pois de acordo com Simões e Saldanha (2016), os estudantes nestas condições têm a oportunidade de vivenciar experiências para a continuidade do processo de escolarização. E essa experiência pode representar aspecto positivo, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas diante do afastamento social que pode levar à

ruptura do cotidiano, separação familiar, ausência dos amigos e medo da morte.

Nesta mesma direção, Rolim e Goês (2009) afirmam que as crianças que se afastam do convívio no ambiente escolar se sentem mais tristes e ficam mais apáticos diante da doença. Por isso, a atividade escolar em espaços como hospitais, domicílios, casas de apoio, representa uma oportunidade única que ultrapassa as barreiras impostas pela doença. Deste modo, o atendimento ao escolar em tratamento de saúde corrobora para a continuidade dos estudos; o que favorece a construção de habilidades importantes para que o estudante se coloque ativo e em constantes descobertas, mesmo sem poder usufruir de suas rotinas habituais, como no caso da frequência à escola regular.

Como o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar ou domiciliar acontece em diferentes ambientes (ambulatórios, domicílio ou casas de apoio) e que muitos não são estruturados como uma sala de aula, o professor necessita de maior atenção para o planejamento e desenvolvimento de sua atuação docente. Brandão (2011) argumenta que o professor deve estar apto para definir e implementar estratégias de flexibilização e/ou adaptação curricular para atingir as necessidades educacionais específicas de todos os estudantes que se encontram nesta condição e que estão impedidos de frequentar a escola.

O professor, de acordo com documento orientador “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações” (Brasil, 2002), deve ter a formação pedagógica, preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, e ainda possuir conhecimentos sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos estudantes.

É imprescindível que o professor esteja atento às suas práticas pedagógicas para não perder de vista o caráter educacional do atendimento, uma vez que o serviço educacional no ambiente hospitalar ou domiciliar se diferencia do ambiente escolar, inclusive na constituição de um currículo.

Pensar num currículo mais personalizado e específico para cada estudante é de extrema relevância, uma vez que muitos estudantes não permanecem com vínculos com a escola de origem. De acordo com Covic

e Oliveira (2017), diferentemente do espaço escolar tradicional, estudantes em tratamento de saúde e professores, a partir do que é significativo no momento da aula, compõem esse currículo com conteúdos históricos e socialmente estabelecidos.

Por isso, é fundamental que a formação docente para professores que atuam nos espaços hospitalares ou domiciliares seja realizada em serviço para que possam compartilhar experiências e vivências. Os cursos e eventos como encontros, congressos, seminários são de extrema relevância para discussão de temas específicos, saberes e conhecimentos relacionados à realidade vivida.

Para ter acesso a estes serviços como Atendimento Educacional Especializado, seja no contexto hospitalar, ambulatorial, domiciliar, ou em casas de apoio, às Secretarias de Educação devem responder às solicitações que podem ser provenientes das próprias famílias, bem como dos hospitais. As solicitações apontam para a necessidade de pacientes em idade escolar que estão incapacitados, devido às suas condições de saúde, de frequentar o sistema regular de ensino (Brasil, 2002).

O próximo item tratará acerca de como o atendimento pedagógico pode influenciar positivamente os modos de ser, sentir e vivenciar da criança e adolescente em tratamento de saúde.

A criança e o adolescente em condição de adoecimento: modos de ser, sentir e vivenciar

Aqui, nos é lembrado o que, em todos os lugares, tentam nos fazer esquecer: que pensar é um ato. Um ato em que estamos totalmente engajados, ainda que possamos alegar boa intenção, desconhecimento e o inconsciente. Que as palavras podem fazer viver ou morrer. Que é preciso ser capaz de emprestá-las ao já conhecido por saberes constituídos, fazê-las atravessar os perigos do inefável, carregá-las por entre os nevoeiros tenazes dos pântanos da emoção. (Lani-Bayle, 2018, p. 31).

Com as palavras de Lani-Bayle, enveredamos nos modos de ser, sentir e vivenciar o adoecimento na infância e na adolescência. Até o presente momento, discutimos aspectos relacionados ao atendimento educacional hospitalar e domiciliar, as questões legais e pedagógicas. Mas,

a partir deste momento vamos tentar estabelecer um elo de pensamento entre esses espaços, serviços e o seu público-alvo: crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola e que têm nos hospitais e/ou em seus domicílios um espaço de escolarização.

“Pensar é um ato” do qual nem sempre nos damos conta. Vivemos a vida de maneira quase que automática, realizamos as atividades que nos competem e nem sempre paramos para refletir, principalmente em tempos de verdadeiras enxurradas de informações... a sensação que temos é a de que estamos sem tempo para quase tudo. O mais antagônico é que talvez nunca tenhamos passado tanto tempo em casa e/ou “sozinhos”, a Pandemia do novo Coronavírus - COVID-19 - que assolou todo o mundo em 2019 e que perdura em 2020, sem data certa para acabar, nos obrigou a ter um ritmo diferente. Estamos pensando sobre isso? Se pensar é um ato, qual tem sido o nosso ato diante de uma ameaça que já ceifou milhares de vidas brasileiras? Será que as informações que chegam de todas as partes, o tempo todo, são para “nos fazer esquecer que pensar é um ato?”.

Em geral, vivemos sem nos dar conta da importância da vida e da saúde até que um evento de adoecimento nos surpreenda. Sim, a doença, embora seja algo que estruturalmente faça parte da vida de qualquer ser humano, quando ela chega, especialmente, se for crônica ou que modifique substancialmente os modos de vida, surpreende. Não está impregnado em nossa cultura o ato de falar sobre o adoecer ou mesmo sobre o morrer. É sim um tabu. Ora, se “as palavras podem fazer viver ou morrer”, o silêncio pode ser uma alternativa para não pensar sobre isso.

Se o adoecimento de maneira geral já é algo difícil de ser enfrentado, imagine quando acomete crianças e adolescentes cheios de energia, de vida, de sonhos, projetos... é mesmo uma descoberta difícil, que abala não apenas a pessoa em situação de adoecimento, mas também a sua família. É preciso, muitas vezes, rearranjar, ressignificar e construir um novo projeto de si coletivo. Rocha (2014) lembra que a hospitalização exige rotinas e procedimentos invasivos, dolorosos, que tendem a transformar a criança e o adolescente em paciente. O hospital passa nesse contexto a ser o espaço físico de busca por um cuidado e recuperação da saúde, que pode limitar e reduzir possibilidades de desenvolvimento se não oportunizar um cuidado biopsicossocial e integral.

O adoecimento pode provocar rupturas de convivências, mesmo quando a hospitalização não é preponderante. Daí a urgência de pensarmos os espaços domiciliares e hospitalares como lugares de aprendizagem e também de escolarização.

A criança e o adolescente em situação de adoecimento e hospitalização experimentam sentimentos desagradáveis face às mudanças significativas em suas vidas (Rocha, 2012). Segundo Ortiz e Freitas (2005), os desdobramentos do adoecimento exigem do indivíduo a incorporação do não-familiar, do assustador, do desconhecido ao seu universo de conhecimentos. Aceitar as mudanças físicas e as limitações provenientes do quadro patológico provoca, por vezes, posturas de passividade, de desapego a suas referências pessoais, familiares e sociais. Quando o tratamento exige deslocamentos da cidade em que moram, a hospitalização demarca um processo de despojamento doloroso tanto para o paciente quanto para sua família. É preciso transpor “os pântanos das emoções difíceis”.

Gonçalves e Manzini (2011, p. 6) afirmam que para:

[...] que a criança ou adolescente hospitalizado venha a descobrir e aflorar seus próprios sentimentos, emoções, julgamentos, confusões, a respeito das experiências vividas por ele durante o processo de adoecimento, torna-se necessário criar oportunidades viáveis e sensatas para a produção de conhecimentos que estimulem a vontade de crescer, curar e viver.

Admitimos assim que o adoecimento e a hospitalização podem ter sentidos positivos para a criança, o adolescente e sua família, desde que as mediações sejam respeitadas e dignas, compreendendo que a doença impõe à pessoa doente um novo ritmo, que precisa ser levado em consideração.

Dessa forma, é necessário pensar na pessoa em sua integralidade, oferecer condições e espaços de fala, de enfrentamento e de acolhimento. O atendimento educacional hospitalar e domiciliar precisa garantir que a prioridade será da criança e do adolescente em condição de adoecimento. A prioridade não é o conteúdo, não é a realização de avaliações que garantam notas suficientes para aprovação na escola. A prioridade é a pessoa, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, sua existência, sua superação, sua socialização, sua vida e seu direito de aprendizagem com dignidade.

Cada criança e adolescente experiencia o adoecimento de maneira singular. E desenvolve sentimentos e emoções peculiares, por vezes partilhados. O estudo de Rocha (2014) apresentou alguns dados acerca dos modos de sentir e vivenciar o adoecimento e a hospitalização de crianças entre seis e doze anos, em tratamentos prolongados.

As crianças apontam algo interessante que é a noção de travessia. Ao serem solicitados a elas, os desenhos reportaram, inúmeras vezes, a figura de uma porta. Atravessar a porta do hospital, chegar à porta da brinquedoteca, trilhar a pequenos passos os corredores do hospital pontuados de portas é sem dúvida um caminho que as crianças não desejavam percorrer.

A criança e o adolescente nos dão pistas de como se transformam nessa travessia do adoecimento. Afinal, como vivem com a doença e fazem o inventário de seus sentimentos e emoções? A primeira constatação é de que há um sofrimento físico e emocional que envolve a pessoa que adocece. Rocha (2012, 2014) demonstra isso com clareza, pois as crianças falam sobre isso. Enfrentar a dor é um ponto sobre o qual as crianças se detêm ao narrar suas experiências de adoecimento e como causa de seus maiores sofrimentos. As vivências no hospital levam aos sentimentos de tristeza e angústia, provocando também modos de se perceber doentes, apontando para a sensação de diferença que os limites impostos pelo adoecimento e hospitalização impõem para as crianças.

Refletir sobre as experiências vividas, dialogar com o outro sobre elas, perceber-se como sujeito espectador e personagem podem conferir um modo próprio de existência. Narrar sobre a doença para melhor conviver com ela pode conduzir à reflexividade autobiográfica e nesse diálogo consigo mesmo compreender o que aconteceu, o que sente e a maneira como aprende a lidar com as circunstâncias adversas da vida (Rocha, 2014).

Aquino, De Conti e Pedrosa (2014) colocam que a criança em tratamento, por sua vez, é exposta a internações periódicas que levam à interrupção da rotina escolar e social, além de reações aos medicamentos. Para Gomes, Amador e Collet (2012), entre os efeitos mais relatados pelas crianças estão náuseas, vômitos, aumento de peso, dor, reações de hipersensibilidade, fadiga e febre. Segundo Almeida (2005), além desses sintomas, a criança com câncer experimenta uma situação de contínuo enfrentamento com a morte em decorrência do tratamento prolongado, que é marcado por procedimentos invasivos e dolorosos, e ao falecimento de alguns colegas de enfermaria.

O otimismo pela cura e o desejo de receber alta hospitalar são sentimentos presentes nas vidas das crianças e adolescentes em situação de adoecimento. O desejo de voltar para casa é constante para as crianças e configura-se como uma esperança viva de retomar a vida para si. Podemos considerar que essa esperança é uma estratégia de enfrentamento ao adoecimento e à hospitalização, na medida em que a criança se apega a essa possibilidade e projeta seu futuro fora do hospital.

Falamos de alguns sentimentos e emoções que as crianças sentem em situação de adoecimento. Agora, nos deteremos na relação com o atendimento educacional hospitalar e domiciliar. O que esse atendimento pode oferecer para a criança e para o adolescente em situação de adoecimento? Como pode contribuir para a criação de modos de ser, sentir e viver diante do adoecer?

A classe hospitalar é um lugar que proporciona conforto e ludicidade para as crianças no hospital, portanto, um lugar de acolhimento dentro do hospital pediátrico. Ela surge como um refúgio que permite vivenciar uma pluralidade de atividades e sensações que podem sucumbir, por alguns momentos, o infortúnio da dor e do sofrimento (Rocha, 2014).

A hospitalização cria uma situação de vulnerabilidade, pois a criança não pode mais decidir sobre seu corpo. E os procedimentos que passa a vivenciar ao se internar ficam, como discorre Ortiz e Freitas (2005, p. 35), “exposto[s] a estimulações desconhecidas que não fazem parte de seu repertório de conhecimentos, abrindo, com isso, a brecha para que se instale o terror pessoal”.

Nesse sentido, o atendimento educacional hospitalar surge como um espaço no hospital no qual a criança tem o controle sobre suas escolhas, pode decidir o que é melhor para ela naquele tempo e espaço. Ter a opção de escolher o que fazer para “diminuir o sofrimento”.

O atendimento educacional hospitalar contribui para a perspectiva de retorno escolar com o mínimo de prejuízos. A possibilidade de dar prosseguimento aos estudos tranquiliza a criança e a faz sentir-se capaz, valorizada e incluída socialmente. Ortiz e Freitas (2005, p. 42) afirmam que:

A intervenção educacional assume um risco de insinuar a existência do mundo extra-hospitalar – a escola – como agenciadora de processos de aquisição de aprendizagem, desenvolvimento de competência intelectual e interação entre seus pares, compondo um novo quadro de qualidade de vida, entrecruzando sentidos e construindo sentidos para ressignificar o adoecimento.

Há diferentes modos de compreender a relevância do professor no ambiente hospitalar. Isto não ocorre apenas focalizando os aspectos cognitivos, mas nos conduzindo a pensar que, para além das questões pedagógicas, o professor se destaca pela colaboração para a construção de estratégias de enfrentamento da hospitalização e do adoecimento por parte das crianças - seja pela proposição de atividades lúdicas, ao mediar a construção de conhecimentos, ao permitir o fortalecimento das relações entre as crianças, seus pares, pais, escola de origem e profissionais que atuam na unidade hospitalar, ou mesmo por oferecer à criança a possibilidade de distanciamento da dor, com intervenções que preencham o tempo ocioso que angustia pais e crianças, podendo assim trazer segurança afetiva e emocional.

O que nos ensinam as crianças e adolescentes sobre seus modos de ser, sentir e viver o adoecimento? As crianças têm o direito de serem escutadas, suas falas reconhecidas como legítimas. Em meio à hospitalização e ao adoecimento, sentimentos emergem e podem ser explicitados pelas crianças e adolescentes, ou seja, eles têm experiências e sabem narrar sobre si mesmos. O sofrimento físico e emocional é evidente nas referências feitas à dor, à tristeza, à angústia do internamento hospitalar, ao medo da morte e da medicação que ronda todo tempo, à sensação de diferença por não estar saudável, à limitação pela perda da mobilidade que retira a possibilidade de fazer coisas que eram possíveis antes do adoecimento (como ir à escola, ir à praia e brincar com os irmãos e amigos). Esses sentimentos são potencializados e experienciados pelas crianças e adolescentes hospitalizados (Rocha, 2014).

As crianças e os adolescentes têm experiências e o atendimento educacional hospitalar e domiciliar pode ser um espaço de escuta e reverberação de tais experiências. Às dores constantes, geradas pela doença, somam-se as dores provocadas pelos incômodos das medicações intravenosas, com suas reações adversas. E enfrentar diariamente essas

experiências não é fácil, desestrutura o emocional do paciente que precisa reorganizar tais experiências em sua vida.

Conclusão

O atendimento educacional de crianças e adolescentes em situação de adoecimento é de suma importância e relevância social, trata-se de um direito que precisa ser assegurado. Garantir direitos aos estudantes doentes é algo imprescindível para que a inclusão educacional seja plena para os que, devido à condição de saúde, não podem acessar os sistemas regulares de ensino. Assim, os serviços como as Classes Hospitalares e o Atendimento Pedagógico Domiciliar representam espaços de inclusão e não de segregação aos estudantes doentes. Infelizmente, este público ainda é negligenciado pelas políticas educacionais do nosso país.

Assumir e conviver com a doença implica em dar novos sentidos e ressignificações à situação do adoecer e a si mesmo. O atendimento educacional hospitalar e domiciliar representa lugares de acolhimento e aprendizagem de vida.

Referências

- Almeida, F. A. (2005). Lidando com a morte e o luto por meio do brincar: a criança com câncer no hospital. *Boletim de Psicologia*, LV(123), 149-167.
- André, E. O., & De Menezes, C. V. A. (2017). Atendimento pedagógico domiciliar: a garantia do direito no município de Curitiba. *Caderno PAIC*, 18(1), p. 542-559.
- Aquino, A. M., De Conti, L., & Pedrosa, A. (2014). Construções de significados acerca do adoecimento e morte nas narrativas de crianças com câncer. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(3), 599-606.
- Brandão, S. H. A. (2020, novembro). O atendimento educacional domiciliar ao aluno afastado da escola por motivo de doença. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4965_3003.pdf

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13/07/90: Estatuto da Criança e Adolescente*. Brasília.
- Brasil. (1995). Ministério da Justiça. Resolução n. 41, de outubro de 1995. *Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Classe hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2013). *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n. 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília.
- Brasil. (2018). *Lei 13.716 de 24 de setembro de 2018*. Altera a Lei nº 9394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- Covic, A. N., & Oliveira, F. A. M. (2017). *O aluno gravemente enfermo* (1ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Fonseca, E. S. (2020). Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. *Revista Educação e Políticas em debate*, 4(1). Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/3130>
- Gomes, I. P., Amador, D. D., & Collet, N. (2012). A presença de familiares na sala de quimioterapia pediátrica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65(5), 803-8.
- Gonçalves, A. G., & Manzini, E. J. (2011). *Classe hospitalar: poesia, texto e contexto de crianças e adolescentes hospitalizados*. Marília: ABPEE.
- Lani-Bayle, M. (2018). *A criança e sua história: por uma clínica narrativa* (Maria Passeggi & Sandra Maia-Vasconcelos, Trad.). Natal, RN: EDUFRN.

- Menezes, C. V. A., Trojan, R. M., De Paula, & E. M. A. T. (2020). O direito à educação no atendimento escolar hospitalar e domiciliar: inquietações conceituais e legais. *Revista de Educação (UFSM)*, 45(1-25). Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40261/pdf>
- Ortiz, L. C. M., & Freitas, S. N. (2005). *Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação*. Santa Maria: UFSM.
- Rocha, S. M. (2012). *Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, RN.
- Rocha, S. M. (2014). *Viver e sentir; refletir e narrar: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar* (Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação). PPGEd/UFRN.
- Rolim, C. L. A., & Góes, M. C. R. (2009). Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. *Revista Educação e Pesquisa*, 35(3), 509-523.
- Simões, R., & Saldanha, G. M. M. M. (2016). Prática pedagógica docente em ambiente hospitalar: facilidades e dificuldades. *Revista Comunicações*, 23(2), 225-244.

[*Voltar para sumário*](#)

Capítulo 3

Formação inicial e continuada em Educação Especial - da graduação à pós-graduação

Luzia Guacira dos Santos Silva

Introdução

Temos trabalhado na área da Educação Especial/Inclusiva na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tanto na graduação quanto na pós-graduação, como professora efetiva, desde 2006, vivenciando etapas que nos levaram a refletir sobre a formação inicial e continuada e a contribuir para formatar o currículo do Curso de Pedagogia desta instituição, de forma a atender às mudanças nas políticas educacionais no cenário brasileiro, e mais especificamente, às políticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva.

Tal prerrogativa, com vistas a possibilitar aos futuros pedagogos conhecimentos e saberes que favorecessem a capacidade de compreensão e organização dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos da Educação Infantil, Anos Iniciais do ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, menos segregadores, preconceituosos e excludentes. Assim como, mais sensibilizados pelos princípios da Educação Inclusiva, conscientes de que estes se aplicam não apenas ao público da Educação Especial, mas para atender a diversidade deste e dos demais grupos sociais que adentram o espaço escolar que, por sua vez, deve estar aberto a todos. E, para possibilitar, também, conhecimentos que contribuam para tornarem-se pesquisadores, gestores e coordenadores desses níveis e modalidade de ensino em diferentes contextos educativos, contribuindo para a formação de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária.

Nessa perspectiva, apresentamos aspectos da formação inicial e continuada de professores na área da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, expondo como tais processos formativos têm ocorrido na graduação em Pedagogia e demais licenciaturas, bem como sobre as pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em contextos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Da formação inicial e continuada

Consideramos que a formação inicial de professores deve ocorrer numa dimensão teórica-prática para o ensino à diversidade, bem como para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e em equipe, essenciais ao nosso perceber, para a efetivação de práticas inclusivas para todos os estudantes, quer sejam ou não público-alvo da Educação Especial.

No tocante aos alunos dessa modalidade de ensino, o texto da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Inciso III, art. 59, faz referência à formação de dois perfis de professores para desenvolver práticas pedagógicas junto a eles: o *professor da classe comum capacitado* e o *professor especializado em educação especial*. Os primeiros, de acordo com o texto da Lei, serão considerados “capacitados” ao comprovarem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram contato ou disciplinas sobre Educação Especial e demonstrem competência para:

- Perceber as necessidades educacionais dos alunos.
- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento.
- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo.
- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

Já o professor especializado em Educação Especial é considerado aquele que desenvolve competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do alunos, desenvolvendo estratégias

de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras e que possa comprovar:

- a formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e

- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

É certo afirmar que, em âmbito nacional, a formação docente inicial no campo da Educação Especial entrou em evidência a partir das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que orientava o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (1994, p.19), o que requeria, entre outros fatores, a melhoria da qualificação dos professores da Educação Básica e a expansão da oferta de cursos de formação inicial e de especialização pelas Universidades. Assim que, na política, previa-se a produção científica, em parceria com órgãos de Ensino Superior, de amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de Educação Especial (1994, p. 57).

Prerrogativa consoante com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade, as quais o Brasil é signatário. Desta Declaração, destacamos três trechos pelos quais foram criadas as justificativas para a linha de proposta formativa apresentada na Política de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, de 2008, a saber:

- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (1994, p.2).

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, *orientação positiva frente à deficiência*, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e *incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades*, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que *exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais*. (1994, p.10) ⁹

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à *pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento*. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado.[...] (1994, p.11) ¹⁰

Considerando tais prerrogativas e em face do estabelecimento do direito de alunos, sujeitos da Educação Especial receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, já garantido na Constituição Brasileira (1988 - Art. 208, III), e do crescimento no número de matrículas destes no sistema comum de ensino, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, é ratificado, entre os seus objetivos centrais, a efetivação de ações na formação inicial e continuada de professores como meio para a melhoria da qualidade do ensino, além das condições de trabalho, salário e carreira.

Em relação à modalidade Educação Especial, a diretriz contida no PNE é da compreensão da plena *integração* das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, tratando de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas e, o direito de receber essa educação,

9 Grifo de minha autoria

10 Grifo de minha autoria

sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares. Assim que, entre as prioridades a serem trabalhadas em 10 anos, desde a sua publicação, estava a

4. *valorização dos profissionais da educação*¹¹ - particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (2001)

Traçaram-se, para esse princípio, três objetivos e metas no Plano Nacional de Educação - PNE (2001):

19. incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos “especiais.

20. incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, *habilitação específica*¹², em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

21. introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. Exigindo-se para o alcance das 3 metas a colaboração da União (2001).

À época, de acordo com Gatti (2004), ao que se refere ao nível de formação dos professores, a maioria deles (916.791) tinha nível médio, e nível superior (1.066.396), requerendo, portanto, qualificação para a especificidade da tarefa de ensinar no âmbito da Educação Especial. A formação inicial, num determinado nível de ensino, não é suficiente para adquirir conhecimentos da especificidade do processo de construção do conhecimento por crianças em diferentes faixas etárias e condição de deficiência, transtornos, altas habilidades.

11 Grifo de minha autoria.

12 Grifo de minha autoria.

Na formação inicial, requeria-se que fosse oferecida de forma a “superar a dicotomia existente entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados em sala de aula” (Gatti, 2004, p.219).

Devendo, portanto, ser de responsabilidade principalmente das IES, nos termos do da Lei 9.394/96: “onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário” (1996, Art. 62).

Em 18 de fevereiro de 2002, é publicada a Resolução CNE/CP N. 01, na perspectiva da Educação Inclusiva, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena com princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino, aplicáveis a todas as etapas e modalidades de ensino. É definido, em seu bojo, que as instituições de Ensino Superior deveriam prover, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos “alunos com necessidades educacionais especiais”.

No seu art. 2 orienta que cada instituição, além do já previsto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, observe formas diferentes de abordagem na formação de professores a fim de que, em suas atividades docentes, possam adquirir preparação para:

- o ensino visando a aprendizagem do aluno;
- o acolhimento e o trato da diversidade;
- o exercício de atividades de enriquecimento cultural
- o aprimoramento em práticas investigativas;
- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares;
- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Quanto à definição de conhecimentos exigidos na constituição de competência docentes está o “conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas às especificidades dos alunos com NEE e as das comunidades indígenas” (2008, item II, parágrafo 3, Art. 6).

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz como um de seus objetivos a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Segundo disposto no texto da referida Política, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (2008, p. 18-19). Essa formação possibilitará a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado e aprofundará o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Deverá ainda contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Consideramos que a preocupação com a formação inicial docente para a promoção e práticas inclusivas está diretamente ligada, também, à qualidade do ensino geral ministrado nas IES, nos cursos de licenciatura em geral. Na maioria dos cursos há apenas dois componentes específicos na área da Educação Especial. O processo de formação para a docência na Educação Básica, sob os princípios da inclusão, deve considerar seus aspectos teóricos e práticos, buscando a compreensão de como nos tornamos docentes e de qual repertório de saberes se faz necessário lançarmos mão para uma docência pertinente, ou seja, que atenda às especificidades de aprendizagem dos estudantes e amplie seus horizontes, bem como aos desafios de uma formação pedagógica cada vez mais atualizada, científica, qualificada e que destaque o papel do professor no processo de formação pessoal e profissional.

Neste processo formativo, a perspectiva da Educação Inclusiva deve estar presente nos diferentes contextos de formação inicial e continuada. Consideramos, em acordo com Mayán (2014), que a atenção à diversidade deve se destacar como questão norteadora das práticas docentes.

Acreditamos que, para chegarmos a práticas efetivamente inclusivas, todos os componentes da base curricular dos cursos de formação inicial de professores precisam ressaltar a criação de culturas inclusivas nos ambientes educacionais, a aproximação, a análise e reflexão sobre a eliminação de barreiras de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias de cooperação que incrementem o acesso ao currículo, o desenvolvimento de habilidades e aquisição do conhecimento.

É preciso trazer à reflexão o processo de formação inicial e continuado, o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, acrescentando à construção de suas práticas o reconhecimento das dificuldades, a abertura a novos paradigmas e a novos conhecimentos, a afetividade que vão sendo construídos ao longo das vivências pessoais e profissionais.

Como diz o ditado popular: *Uma andorinha só não faz verão*. Contudo, concordamos que um único componente curricular ou dois que sejam, com carga horária mínima de 60h, na formação inicial tem contribuído, em concordância com Leone e Leite, para que “futuros professores possam sair, se não preparados, ao menos familiarizados com os conceitos relativos à Educação Especial e sensibilizados pelos princípios da Educação Inclusiva” (como citado em Monico *et al.* 2018, p.42).

No Curso de Pedagogia da UFRN temos três componentes curriculares optativos: Tecnologia Assistiva; Pesquisa e Processos em Educação Especial na Educação Infantil; Pesquisa e Processos em Educação Especial na Educação Básica (Anos Iniciais e EJA) e dois componentes obrigatórios: *Educação Especial numa perspectiva inclusiva* e *Língua Brasileira de Sinais - Libras*. Apenas esse último é obrigatório para outras licenciaturas. Cinco cursos têm uma disciplina obrigatória dos fundamentos em Educação Especial em sua matriz curricular: Pedagogia, Letras Língua Portuguesa e Libras, Geografia, Ciências Biológicas (48h - no sétimo período), Educação Física (30h - Educação física inclusiva-primeiro período). Em três cursos é optativa: Letras - Francês, Letras - Língua Espanhola e Literaturas, Letras - Língua Portuguesa. Quanto ao

componente *Língua Brasileira de Sinais* - Libras é obrigatório em 15 cursos. Para trinta cursos de bacharelado e de licenciatura é um componente optativo.

Podemos afirmar que o papel do professor numa perspectiva inclusiva, trabalhado em conteúdos do componente *Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva* (trabalhado nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológica), por nós aplicados, remete o licenciando a uma postura ativa, dialética, política e ética, e ao compromisso permanente com a vida escolar e autônoma dos alunos, oportunizando espaços onde a liberdade do conhecer possa ser exercida de forma criativa e espontânea.

Urge, portanto, em concordância com Silva, situando a formação continuada de professores,

[...] que as agências de formação – universidades e/ou faculdades – e as próprias instituições onde estes profissionais atuam, invistam na formação, inicial e continuada, de um profissional com competência teórica e prática, um profissional da práxis, com conhecimentos específicos e pedagógicos que o possibilitem perceber a dimensão da totalidade e de movimentos da ação educativa, para, numa postura crítica, assumir novas práticas pedagógicas sólidas, respaldadas teoricamente [...] (Silva, 2008, p. 276).

As ações de formação inicial e continuada, portanto, necessitam ser instrumentos de construção e reconstrução dos modos de pensar e agir na docência na Educação Básica, reforçando uma visão integral de ensino, para além dos conteúdos programáticos e cumprimento de disciplinas semestrais nos cursos de graduação. Devem ser alicerçadas em uma prática reflexiva e ativa, que possa reverberar para além dos portões das universidades e páginas frias de publicações científicas atentas para a ciência, porém despreocupadas com a efetividade da ação educacional.

Desta forma, a universidade possui um papel relevante na formação inicial do *professor da classe comum capacitado* e do *professor especializado em educação especial*, na busca da reconstrução do modelo construído socialmente acerca da deficiência, numa perspectiva mais crítica e pautada em princípios como o da democratização das oportunidades e possibilidades de superação das dificuldades, sendo possível perceber o sujeito pleno de potenciais e possibilidades de romper com as limitações, superando o máximo possível ações excludentes.

A formação no campo da Educação Especial/Inclusiva no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN

Verificando produções científicas sobre a formação inicial, de forma a encontrar indicadores de qualidade no tocante à área em apreço, constatamos que é praticamente silenciada, carente de pesquisas em nível de pós-graduação. Um estudo realizado por Monico *et al.* (2018), no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), em análise de produções acadêmicas realizadas entre 2008 a 2015 (período de publicação da PNEE, 2008) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, foram encontrados apenas quatro produções acadêmicas sobre formação inicial de professores no campo da Educação Especial/inclusiva: uma tese defendida em 2009, três dissertações de mestrado, das quais duas foram defendidas em 2011 e, uma em 2013. Trabalhos esses que versam sobre o acesso e a apropriação dos conteúdos escolares por crianças, jovens e adultos que compõem o grupo de estudantes atendidos pela Educação Especial.

Segundo as autoras, a escassez de pesquisas, no âmbito da formação inicial, deve transcender esses aspectos e possibilitar investir em pesquisas que “indiquem conteúdos, referenciais teóricos e metodológicos, presentes nessa formação, para lidar com esses sujeitos” (Monico *et al.*, 2018, p. 47). Mediante esses dados, vejamos a seguir a realidade da pós-graduação em educação da UFRN, na linha de pesquisa “Educação e Inclusão em contextos educacionais”.

Do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN

Antes de sintetizarmos a produção em torno de pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no campo da Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd/UFRN, é importante que o apresentamos, pois há 43 anos vem formando pesquisadores em educação, professores mestres (24 meses) e doutores (36 meses) para a Educação Básica para o Ensino Superior e, que atuam em diferentes organizações sociais e educacionais do Rio Grande do Norte e, também, de Regiões como Norte e Nordeste.

Em agosto de 1977, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mediante a Resolução nº 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977, aprovou o projeto do Curso de Mestrado em Educação com Área de Concentração em Tecnologia Educacional para ser implantado no ano de 1978, sob a responsabilidade do Departamento de Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Constituiu-se, segundo Araújo (2018), no programa de pós-graduação mais antigo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Na atualidade, o PPGEd, sob a responsabilidade do Centro de Educação, tem como finalidade formar profissionais de alto nível acadêmico e científico para atuarem na Educação Básica e Superior, fomentar estudos, pesquisas e a produção do conhecimento na área da educação, visando contribuir para o desenvolvimento cultural, educacional e socioeconômico local, regional, nacional e internacional. Tal propósito se desdobra nos seguintes objetivos, dispostos na atual Proposta Curricular do PPGEd/UFRN e site do Programa:

- Promover estudos e pesquisas sobre a Educação, nas suas mais distintas formas, dimensões e orientações teórico-metodológicas, preservada a organicidade da estrutura curricular estabelecida entre a área de concentração, linhas e projetos de pesquisa;
- Oferecer cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, voltados para a formação científica de pesquisadores e docentes em Educação, titulando pesquisadores em níveis de especialização, mestrado e doutorado;
- Estabelecer relações de cooperação com os órgãos que desenvolvem a Educação Básica, contribuindo para a melhoria das políticas e ações educativas, consolidando a inserção socioeducacional do programa;
- Promover política de cooperação internacional, fortalecendo os intercâmbios entre docentes e discentes do Programa e abrindo novos espaços de colaboração, buscando a excelência da pós-graduação;
- Desenvolver políticas de integração e de solidariedade com outros programas de pós-graduação com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação no estado e no país;
- Oferecer estágios de pós-doutoramento para profissionais da área da Educação, tendo em vista a atualização e a consolidação

de grupos de pesquisa e do corpo docente das universidades e instituições de pesquisa;

- Contribuir com o desenvolvimento da graduação por meio da qualificação pós-graduada dos seus docentes, bem como de iniciativas acadêmicas que envolvam os alunos da graduação.

O Programa é reconhecido nacionalmente, tendo alcançado conceito 5 em quatro avaliações trienais da CAPES/MEC, pela qualidade do trabalho realizado, pela produção intelectual dos docentes e discentes, pelo atendimento aos discentes de diversas Regiões do país e por sua inserção social. Em função de sua diversificada produção acadêmica, intelectual e técnica, o PPGEd tem participado de ações de nucleação de outros programas e colaborado na formação de quadros profissionais de outras universidades. Assim, em 2020, iniciou-se a implantação de um Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), visando formar doutores do quadro permanente de docentes da Universidade Estadual do Cariri (URCA- Ceará).

Muitos convênios internacionais têm se firmado com instituições e pesquisadores de universidades como: Laurentian University (Canadá); Université Paris Descartes e Université Paris 13 Sorbonne (França); Universidad de Valência (Espanha); Universidade de Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Universidade do Minho e Universidade de Évora (Portugal), entre outras. Ademais, o PPGEd participa do Programa Institucional – PRINT, aprovado no âmbito do Edital 2018 Print/CAPES, de internacionalização da pós-graduação brasileira.

O corpo docente do PPGEd é composto por professores pesquisadores lotados em unidades acadêmicas de Ensino Superior da UFRN e de outras instituições de Ensino Superior - IES. Predominantemente, estão vinculados aos Departamentos de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) e de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) do Centro de Educação, unidade na qual pertence o PPGEd. No ano de 2019, em acordo com dados constantes na Plataforma Sucupira (2019), o Programa contava com um total de 57 professores e professoras, dos quais 44 são permanentes, onze são colaboradores e um é visitante. Quanto aos pós-

graduandos somavam, nesse mesmo ano, um total de 324, dentre os quais 175 doutorandos e 149 mestrandos.

A proposta curricular dos cursos está pautada nos estudos desenvolvidos em sete Linhas de Pesquisa, a saber: 1) Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas; 2) Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento; 3) Educação, Representações e Formação Docente; 4) Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos; 5) Educação, Política e Práxis Educativas; 6) Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas; e , 7) Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, nas quais se organizam as atividades acadêmicas em função dos projetos dos discentes que, por sua vez, definem a relação de pertinência com os projetos dos docentes.

Da linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais

A linha de pesquisa no campo dos estudos da Educação Especial, atualmente denominada por *Educação e Inclusão em Contextos Educacionais* teve seu início no PPGEd no ano de 1998, com a Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, sob a coordenação da Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Esta linha de pesquisa investiga, no campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, temáticas relacionadas às políticas, à formação docente e às práticas pedagógicas e artísticas nos diversos níveis e contextos educacionais, contando, hoje, com nove docentes doutores, organizados no mesmo grupo de pesquisa, orientando pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, desenvolvendo suas próprias pesquisas, ministrando aulas, coordenando eventos, organizando livros, elaborando artigos, capítulos individuais e em parceria com seus orientandos, colegas de Linha ou de outros Programas.

Em pesquisa recente (Magalhães, Silva, Silva, A., Mendonça e Costa, 2020) do tipo Estado do Conhecimento¹³, verificamos que no marco

¹³ Essa pesquisa, ainda a ser publicada na íntegra, faz parte de parceria estabelecida no Programa de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD – Edital N. 21/2018, que tem como objetivo promover ações de ensino e pesquisa com foco na interculturalidade das regiões envolvidas, aprimorando a qualificação da formação na pós-graduação, com fins de consolidar as Linhas de Pesquisa dos Programas envolvidos, reduzindo assim as

temporal de 2016 a 2020 foram publicadas, no Repositório Institucional da UFRN, 305 dissertações e teses concluídas no PPGEd. Destas, quarenta (31 dissertações e nove teses) foram desenvolvidas na linha de pesquisa “Educação e Inclusão em contextos educacionais”.

Nas quarenta investigações desenvolvidas nesta linha, todas consubstanciadas pelos princípios que fundamentam a Educação Inclusiva, predominam as *pesquisas qualitativas*. Porém, também foram desenvolvidas pesquisas, a partir de uma abordagem mista, caracterizadas como estudos quali-quantitativos, com ênfase na pesquisa semi-experimental. Contudo, pesquisas do tipo Pesquisa-ação e Pesquisa colaborativa (17,5%) são predominantes. Quanto às metodologias aplicadas nesses estudos, o destaque vai para o *Estudo de Caso*, caracterizando 25% das teses e dissertações analisadas no período investigado. As *técnicas* de obtenção de dados mais utilizadas são a *observação, intervenção, aplicação de entrevista, questionários e grupo focal*.

Os estudos têm privilegiado os níveis de ensino: *Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Ensino Superior* e a modalidade *Educação de Jovens e Adultos*, de escolas públicas estaduais e municipais, e, no nível superior, em instituições públicas federais: UFRN, UFMA e UFAC.

Os estudos tratam de temáticas diversas como: saberes e práticas pedagógicas e artísticas (teatro, cinema e artes visuais), políticas de educação inclusiva, formação inicial e continuada, docência no Ensino Superior e deficiência, Atendimento Educacional Especializado, políticas de inclusão; egressos universitários com deficiência e o mercado de trabalho; alunos com deficiência e a formação docente, estratégias de ensino e de aprendizagem na escola regular em diferentes áreas do ensino; leitura oral dialógica, acessibilidade, corporeidade, audiodescrição, novas tecnologias e tecnologia assistiva, envolvendo como *sujeitos*: professores de sala comum e do AEE, gestores, estagiários, familiares (mães) e estudantes do público-assimetrias regionais. Do PPGEd/UFRN, representando a Linha de Pesquisa “Educação e Inclusão em contextos Educacionais” fazem parte desse Programa de cooperação as professoras Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva e Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, um doutorando – Ms. Andrialex William da Silva e dois alunos de Iniciação Científica – João Sol Ávila Mendonça e Mônica Silva da Costa. Logo, os créditos dos dados aqui expostos referentes à Linha são desse grupo.

alvo da Educação Especial, mais especificamente, aqueles com Síndrome de Down, surdez, com deficiência física, visual, intelectual, transtorno do espectro autista e dislexia. Revelando, assim, estar em acordo com o que reza a ementa e com a formação dos professores atuantes na Linha de pesquisa.

A base para análise de dados tem predominado os princípios da *análise de conteúdo* de Bardin (2011) e, para fundamentação teórica, ideias de autores renomados da literatura especializada clássica e atual, de nível nacional e internacional, que discutem sobre Educação geral e Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar. Escritos de professores da própria Linha de pesquisa também têm sido citados como fonte de análise e interpretação dos dados, principalmente daqueles que discutem sobre formação de professores, autismo e deficiência visual.

Considerações finais

Mediante nossa experiência como docente de um componente na área da Educação Especial, afirmamos a importância do estabelecimento e efetivação de formação prática atrelada a uma sólida formação teórica sobre a diversidade humana e dos processos que conduzem a mudanças de práticas pedagógicas que desconsideram as diferentes maneiras de ser e de aprender, enraizadas nos contextos escolares.

É evidente que o número de disciplinas no campo da Educação Especial/Inclusiva e a sua carga horária são insuficientes para uma formação inicial na qual licenciandos saiam da Universidade sentindo-se mais seguros quanto ao trabalho com alunos do público-alvo da Educação Especial. Porém, esses conhecimentos podem sensibilizar os futuros docentes para desmitificar que ideia de que esses alunos não são capazes de aprender e de participar, ativamente, no processo escolar. Quando as oportunidades e os instrumentos necessários lhes são disponibilizados, por meio de uma mediação dialógica e condizente com sua forma de se comunicar, essa participação é possível. É, portanto, urgente que sejam criadas condições concretas para a renovação de um novo formato de formação inicial e continuada, no Ensino Superior, para a docência na Educação Básica, com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão escolar de alunos do público-alvo da Educação Especial. Sabemos que não é uma tarefa fácil

estabelecer mudanças em nossas instituições e normatizações, porém, é fundamental estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas no campo da Educação Especial para que as mudanças ocorram.

Consideramos que os estudos desenvolvidos na Linha de pesquisa *Educação e Inclusão em contextos educacionais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, apontam carências importantes, como a falta de pesquisas que incluam estudos que tragam à luz a discussão sobre o tema de classe, raça, gênero, sexualidade, violência associados às questões que envolvem os estudos já protagonizados pela Linha.

Outra fragilidade percebida é a do esvaziamento de pesquisas sobre a formação inicial no campo da Educação Especial, que venham aprofundar o diálogo sobre como ela tem incidido nas práticas docentes, contribuindo para a ocorrência de práticas inclusivas, pois as produções têm maior evidência em torno da formação continuada, das práticas e estratégias desenvolvidas, no acesso e aprendizagem de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Contudo é necessário continuarmos a conjugar o verbo *esperançar* e a buscar, por meio de nossa ação docente, plantar nas mentes e corações de nossos alunos, quer da formação inicial, quer da formação continuada, a semente do conhecimento sobre a diversidade humana e a urgência de considerá-la em todo o processo educativo.

Referências

- Araujo, M. M. (2018). Resolução nº 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977. *Revista Educação Em Questão*, 56(50). Recuperado em: <https://doi.org/10.21680/19811802.2018v56n50ID16236>
- Bardin, L. (Ed.) (2001) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm
- Brasil (2002). *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.
- Gatti, B. A. Barreto, E. S. S.; André, M. (2010) Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e pesquisas educacionais*, 1, 95-138.
- Mayán, M. T. N. (2014) La formación del profesorado para la inclusión educativa. Em: Martins, L. A.R., PIRES, J., PIRES, G. N. L. (Orgs.) *Caminhos para uma Educação Inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*(pp.27-47). João Pessoa: Ideia.
- Monico, P. A., Morgado, Liz A. Orlando, S. (2018) Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. *Psicol. Esc. Educ.*[online], 22 (n. spe), p.41-48.

UFRN (2017). *Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial* (2017). Recuperado em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201710620871ee46453883089fbc6153c/PPC_PEDAGOGIA_12-12.pdf.

Silva, L. C. (2008) A surdez: descortinando as práticas pedagógicas. Em: Dechichi, C., Silva, L. C. e colaboradores. *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. (pp. 267-296.) Uberlândia: EDUFU.

[*Voltar para sumário*](#)

Capítulo 4

Formação de professores e o processo de autoscopia

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva

Débora Regina de Paula Nunes

Carolina Rizzotto Schirmer

Formação de professores é tema recorrente na literatura em Educação e os debates têm se estendido e se aprofundado há décadas com o concurso de um número crescente de pesquisadores e educadores (André, 2010). Essa questão tem sido estudada sob diversas perspectivas filosóficas, históricas, políticas e pedagógicas e as conclusões de tais investigações têm sido muito fecundas e diversificadas. Contudo, uma constatação comum a muitas dessas produções é a de que nas últimas décadas tem se observado uma política de desvalorização da formação docente conduzida nas universidades públicas, além da crescente privatização da educação fomentada pelos princípios do neoliberalismo (Cochran-Smith *et al.*, 2015). Muitas investigações têm apontado a formação de professores como elemento chave na solução de problemas educacionais (Barretto, 2015). É preciso, contudo, ter cuidado com tal afirmativa pois ela pode indicar uma visão estreita e maniqueísta do seu trabalho, uma postura equivocada de culpabilizar os docentes. Cientes dos riscos desse reducionismo e da simplificação do fenômeno da formação docente, mas ao mesmo tempo desejosos de contribuir para o debate, neste artigo serão apresentadas e discutidas ideias acerca de uma prática recorrente encontrada na literatura contemporânea- o uso das técnicas e dos procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo.

Na década de 1980, o movimento da formação do professor reflexivo emergiu como uma insurgência contra as implicações da chamada racionalidade técnica, que aparta teoria e prática e ignora a criatividade e

o discernimento do professor (Giroux, 1988). Segundo esta concepção, professores são recipientes passivos do conhecimento profissional, meros técnicos que executam programas de ensino elaborados por acadêmicos especialistas que, geralmente, encontram-se distanciados do chão da escola. Assim, a velha dicotomia teoria *versus* prática contrapõe o conhecimento produzido na academia com aquele concebido pelo professor que, respaldado por sua experiência cotidiana em sala de aula, denuncia que “na prática a teoria é outra”. Na verdade, como esclarece Zeichner (1994), a suposta distância entre ambas se expressa mais como um desencontro entre a *teoria* do observador acadêmico e a *teoria* do professor de sala de aula do que a própria diferença entre teoria e prática (Nunes, Silva, Nunes & Schirmer, 2020).

Na educação, Dewey (1910) foi um dos pioneiros a apontar a relevância da reflexão, considerando-a como emergente da confusão, da dúvida ou da perplexidade. A aceitação acrítica de qualquer proposição imposta impediria o exercício da reflexão. No entanto, se as dúvidas se fazem presentes ou as asserções parecerem confusas, é imperativo o exercício do pensamento na procura de novas evidências, de modo a confirmar ou não a proposta inicial.

Schön (1997, 2000) advoga uma formação de professor que se caracterize por um *practicum reflexivo*. Assim, propôs três processos que podem auxiliar o professor na sua atividade docente: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. *Reflexão na ação* significa que o conhecimento tácito que o professor detém serve de guia para desenvolver a atividade prática, sem, contudo, sistematizá-la. *A reflexão sobre a ação* envolve a reconstrução mental das ações educativas, de modo a possibilitar uma análise retrospectiva para avaliar se seu conhecimento na ação contribuiu ou não para ofertar um ensino de qualidade. Finalmente, *a reflexão sobre a reflexão-na-ação* envolve o pensar sobre sua observação de suas próprias ações em sala de aula e o significado que o professor atribuiu ao ocorrido e na adoção de outros sentidos. Enfim, constitui-se uma ação, uma observação e uma descrição escrita (Nunes *et al.*, 2020).

A atitude reflexiva do professor acerca de sua prática docente constitui o elemento crítico nesse processo formativo. Assim, na procura

de procedimentos e recursos para aprimorar esta atitude do docente, deparamo-nos com a *autoscopia*. Esta palavra é composta pelos termos *auto* (ação realizada pelo próprio sujeito) e *scopia* (objetivo, finalidade, alvo) (Sadalla & Larocca, 2004). M. Fauquet e S. Strasvogel, professores no Centro Áudio-Visual da Escola Normal Superior de Saint Cloud, França, ao final da década de 1960 introduziram a autoscopia no campo da formação de professores. A autoscopia surge assim na educação francesa como uma importante ferramenta, ancorado no microensino americano (Linard, 2000). Este procedimento emergiu na confluência de dois fatores presentes naquela época, a insatisfação com a formação de professores e com o desempenho dos alunos e o advento da tecnologia audiovisual americana. A pressão conjugada dessas forças, ideológica e tecnológica, marcou profundamente uma reflexão pedagógica estimulada pela exigência quase inexorável de inovações nos anos 1960 (Travers, 1973 como citado em Fauquet, 1980).

Autoscopia é definida como a observação tardia do Eu em uma situação pedagógica dada e registrada em vídeo. Esta observação de si próprio poderá levar o professor a verbalizar sobre o observado, favorecendo a tomada de consciência de certas lacunas em sua ação. Esta autoconfrontação e auto-avaliação poderão conduzi-lo a um confronto com o outro, portanto, a uma hetero-avaliação, ocasião na qual ele é acompanhado pelo seu supervisor ou por outro docente (Fauquet, 1980). Para justificar a contribuição das imagens gravadas em vídeo, Linard (1980) esclarece que a imagem que aparece na tela constitui-se em categoria intermediária entre o aspecto exterior objetivo e a visão interna subjetiva. É na interação entre tais aspectos que a autoscopia funciona. O encontro do sujeito consigo mesmo, que ocorre quando assiste ao seu desempenho no vídeo, usualmente estimula sua fala acerca do conflito que emerge entre a imagem objetiva e o Eu subjetivo e as possíveis articulações entre elementos envolvidos nos registros (Ferréz, 1996). Sadalla & Larocca (2004) muito apropriadamente esclarecem que

É esse confronto que, paradoxalmente, ajuda a re-instalar o sujeito com todo o seu potencial reflexivo e expressivo. Trata-se, pois, de uma reapropriação de si e também de uma ocasião privilegiada de autocrítica em face da representação que se tem do próprio papel no mundo e a atuação que nele se verifica (p. 422-423).

É preciso destacar, neste ponto, que a despeito de a autoscopia favorecer a conscientização global da ação pedagógica, a observação do próprio desempenho, desacompanhada de uma troca com seu supervisor ou outro docente que conduza à reflexão, não produz mudanças no desempenho pedagógico futuro (Alvarez, 1986, citado por Afonso, 1995). Segundo a concepção de Schön (1997), pode-se afirmar que a visualização da própria performance seguida de uma conversa com o outro pode instigar a reflexão sobre a ação e posteriormente até mesmo a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Mais um alerta é ofertado por Zeichner (2008) quando chama a atenção para a inadequação da prática reflexiva conduzida de forma individual pelo docente e para a falta de atenção às condições do contexto social da atividade de ensino. Tal atitude pode conduzi-lo a conceber os problemas como exclusivamente seus, falhando em relacioná-los aos de outros professores ou ainda à estrutura da educação e suas contingências. A propósito da necessidade de que o trabalho reflexivo seja conduzido como uma prática social em que professores interajam e se apoiem mutuamente na construção coletiva de uma estrutura de suporte para todos, Zeichner aponta para a importância da reflexão como uma prática social que ocorre em comunidades de prática¹⁴ no aprendizado docente (Nunes *et al.* 2020).

Uma revisão descritiva da literatura acerca do emprego da autoscopia na formação docente foi conduzida tendo como critério de inclusão os resumos dos artigos, dissertações e teses publicados no período 1989-2019 nas seguintes bases de dados: *Google* acadêmico, SciELO, CAPES. As buscas incluíram textos redigidos em português, inglês, francês e espanhol, com a aplicação dos seguintes palavras-chave: *autoscopy*, *autoscopie* e *autoscopia*, associadas aos termos: formação de professores, *teacher training*, *formation d'enseignants* e *formación de profesores*. Foram excluídos resumos sem descrição clarificada do conteúdo do artigo, como também aqueles referentes a fenômenos psicológicos de alucinação complexa durante a qual os pacientes experimentam duplicação visual do seu corpo (e.g. Blanke,

Landis, Spinelli, & Seek, 2004). Capítulos de livros foram excluídos desta revisão, assim como artigos, dissertações e teses protegidas e pagas.

Ao todo foram localizados 1.004 registros. Depois de aplicados os critérios de exclusão, o número total de estudos incluídos decresceu para 65. Para caracterizar estes trabalhos foram elaboradas tabelas no Excel com as seguintes categorias: autores, ano e tipo de publicação, referencial teórico, objetivo, local, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos, participantes e resultados.

Análise quantitativa

Dos 65 trabalhos identificados nesta análise, 77% (49) foram publicados nos últimos dez anos. Não é expressivo o número de estudos registrados na década de 1990. A maior parte dos estudos (77%) foi publicada em formato de artigo, seguido de dissertações e de teses. Em termos de delineamento de pesquisa, foram encontradas 28 pesquisas qualitativas, 16 estudos de caso, 8 pesquisas-ação, 5 outras categorias, 4 revisões teóricas e 3 pesquisas quase experimentais.

Os participantes envolvidos nas pesquisas de natureza empírica eram, majoritariamente, professores em formação (graduandos) (27) e professores formados (26). Apenas quatro estudos trataram de professores do público-alvo da Educação Especial: um com aluno com Síndrome de Down (Campos, 2012), um com deficiência múltipla (Corbeil; Normand-Guérette, 2012), e dois com Transtorno do Espectro Autista (Schmidt *et al.*, 2019; Silva, 2016).

As áreas de conhecimento dos professores em formação mais frequentes foram: Biologia/Ciências (6), Química (4), Pedagogia e Psicologia (4), e Enfermagem, Educação Física e Matemática com três cada.

Os estudos foram realizados em nove países, a saber: 22 no Brasil, 11 em Portugal, Bélgica e França (cada), quatro na Suíça, três no Canadá e um em cada – Grécia, Colômbia e México. No Brasil, as pesquisas se concentraram nas regiões Sul (13) e Sudeste (6).

Análise qualitativa

Os procedimentos técnico-metodológicos empregados nos estudos envolveram: entrevistas abertas e as semiestruturadas, observação participante, registros escritos das reflexões dos participantes, videogravação das aulas, aplicação de questionários, demonstração de solução de problemas pelo pesquisador, palestras e notas etnográficas. Contudo, nem todos os autores apresentaram dados detalhados sobre tais procedimentos, enquanto outros exibiram relatos ricos e profícuos.

A condução dos estudos envolveu formatos diversos. Alguns foram desenvolvidos em fases distintas. Assim, é digno de nota o uso da chamada autoscopia trifásica (Rosa-Silva, Lorencini Jr, Laburu, 2009; Rosa-Silva, Lorencini Jr, 2007; Rosa-Silva *et al.*, 2010; Vacheski, Lorencini Jr, 2018), fortemente ancorada nos conceitos de Schön (1997, 2000). Na *fase pré-ativa*, o professor é instigado a discutir as concepções do processo de ensino e de aprendizagem, a produzir materiais didáticos e a elaborar planos de aula. Assim, ele tem a possibilidade de *refletir para a ação*. Na etapa posterior, ou seja, a *fase interativa* envolve as ações concretas que têm lugar na sala de aula onde ocorre a *reflexão na ação*. Dada a dificuldade em captar o pensamento do professor, uma vez que ele está atuando junto aos alunos, o uso da videogravação será fundamental para a evolução para a terceira fase, a *pós-ativa*. Neste momento, o professor observa e avalia seu próprio desempenho pedagógico com o auxílio do vídeo. É quando ocorre a *reflexão sobre a ação*, a qual permite que o professor se conscientize da ação pedagógica e assim tem condições de aprimorar seu trabalho docente.

Do mesmo modo, Silva (2016) propôs realizar em seu estudo quase experimental intrassujeitos, a autoscopia em dois momentos (fases): a autoscopia de treinamento e a autoscopia orientada. Na *autoscopia de treinamento*, conduzida na fase de linha de base (na qual não era concedida qualquer instrução à docente), os vídeos das interações professoras-alunos eram analisados e discutidos pela participante e a pesquisadora. Após o término da última sessão da autoscopia de treinamento, as professoras filmaram uma de suas aulas e entregaram cópia do vídeo para a pesquisadora selecionar cenas e dar início, assim, ao processo de *autoscopia orientada*. Nessa etapa, ao invés de gravarem um conjunto de sessões consecutivas, as professoras passaram primeiramente pelo processo de autoscopia e,

posteriormente, retornaram às suas salas para realizarem novas filmagens. Desse modo, após cada gravação era realizado um encontro para a autoscopia da mesma e assim por diante.

Outros autores combinaram a autoscopia com o microensino, procedimento que promove uma simulação de prática de ensino, com registro de pequenas sequências ou modelos de ensino e foram bem-sucedidos (Arrigo *et al.*, 2017; Arrigo & Lorencini Jr, 2015).

Verificou-se igualmente que em muitos estudos as sessões de autoscopia foram conduzidas de forma isolada – com o participante e o pesquisador somente. Em outros estudos a autoscopia foi associada à heteroscopia, ou seja, avaliação do desempenho docente foi realizada também por parte de seus pares. A despeito da recomendação de Zeichner (2008) de que a prática reflexiva seja conduzida como prática social na qual professores interajam e se apoiem mutuamente na construção coletiva de uma estrutura de suporte para todos, a grande maioria das práticas de autoscopia descritas nos textos foi conduzida de forma individual, isolada. Por outro lado, a avaliação coletiva do desempenho docente esteve presente nos estudos de Tochon (1992) junto a estudantes; de Azaoui (2016) no ensino de línguas; de Nogueira e Lamas (2009) com professores de instituição de Ensino Superior, o de Pacheco e Freire (2019) em um programa de capacitação de cunho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores em contexto de diversidade cultural e o de Alfonsi (2019) com licenciandos em Ciências Biológicas (Nunes *et al.*, 2020).

Quanto aos resultados da autoscopia, de modo geral, os textos analisados são eloquentes em indicar os efeitos benéficos do processo de autoscopia no desempenho pedagógico e pessoal de professores e de seus alunos. Convém destacar, contudo, ainda que a autoscopia possa promover a conscientização global do comportamento pedagógico, a percepção do próprio desempenho, desprovida de um esquema orientador dessa reflexão não produz modificações nas condutas pedagógicas (Alvarez, 1986, citado por Afonso, 1995).

Dentre os efeitos mais específicos dos procedimentos de autoscopia citados pelos autores revisados estão: melhor planejamento das aulas,

confronto do plano de aula com as ações pedagógicas que de fato ocorreram em sala de aula, alerta diante de certas situações de ensino para a tomada de decisões (Rosa-Silva *et al.*, 2009), maior domínio do conteúdo, melhor configuração e organização do tempo de duração de aula, mudanças nas estratégias de ensino, melhor planejamento de ações futuras e incremento da autoavaliação (Piratelo *et al.* 2017; Souza *et al.*, 2019), apropriação racional de regras e valores, autoconhecimento e conhecimento do outro, identificação e expressão de sentimentos aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos (Ramos & Aragão, 2018), melhor percepção das relações entre os alunos, e de como ela (a professora) agia com os alunos (Sadalla & Larocca, 2004), compreensão da importância do vínculo afetivo, melhora na confiança mútua entre professores e alunos (Loos-Sant’Ana & Gasparim, 2013) disposição a questionamentos, proposições de soluções, dissolução de preconceitos em relação aos alunos (Rosa-Silva *et al.*, 2010), elemento motivador para apropriação de conhecimentos técnicos de pecuária (Baquero, 2008), identificação das próprias dificuldades na prática pedagógica, ressignificação de elementos presentes no vídeo e melhor interpretação e valorização dos conteúdos de ensino (Brandão, 2017; Navarro, 2016), adoção de postura investigativa em momentos posteriores na prática pedagógica (Tosta, 2006), inovação de práticas de formação docente (Fernandes, 2004), ajuste de práticas pedagógicas às demandas formativas e cognitivas dos alunos (Silva, 2016; Vacheski & Lorencini, 2018), promoção do encontro entre teoria e prática pedagógica (Mottet, 1992), melhor desempenho do aluno com Deficiência Múltipla (Corbeil & Normand-Guérette, 2012) e do aluno com autismo (Silva, 2016), maior participação dos alunos em sala de aula (Pacheco & Freire, 2019), melhor capacidade de refletir sobre o próprio pensamento (Afonso, 1995), desenvolvimento de habilidades de comunicação de alunos de enfermagem com o público atendido (Torres *et al.*, 2018), desenvolvimento da autonomia (Carvalho & Passos, 2002), busca de soluções pedagógicas na literatura científica (Cloes & Mouton, 2012), possibilidade de observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da professora e de suas escolhas e dificuldades ao planejar uma aula (Klepka & Corazza, 2018), criação de formas alternativas para avaliar os alunos (Nogueira & Lamas, 2009),

Além da revisão da literatura que foi exposta acima, achamos oportuno apresentar, ainda que de forma breve, seis estudos desenvolvidos

nos últimos 3 anos por pesquisadores da UERJ e da UFSM. Contrariamente à tendência encontrada na revisão implementada, na qual predominaram estudos qualitativos, as pesquisas descritas a seguir constituíram estudos quase experimentais intrassujeitos (análise individual do desempenho do participante do estudo submetido a pelo menos duas situações diferentes) (Nunes & Walter, 2014) de modo a demonstrar quantitativamente os efeitos da autoscopia e de outras variáveis independentes associadas.

Silva & Nunes (2020) relatam estudo conduzido junto a professores de sala regular e de Sala de Recursos Multifuncionais que atendem alunos com TEA em escola pública do Ensino Fundamental das cidades do Rio de Janeiro e de Rio das Ostras (RJ). Além da autoscopia, foi implementada uma formação baseada no Desenho Universal da Aprendizagem.

Um estudo junto a uma professora de ensino regular, uma auxiliar e um aluno com TEA na cidade de Mossoró (RN), foi desenvolvido por Soares, Nunes e Braga (2020) no qual as autoras se propuseram a registrar os efeitos da implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) associada aos procedimentos da autoscopia no desempenho das professoras.

Sampaio & Nunes (2020) empreenderam uma pesquisa junto a professores de escola regular e de escola especial da cidade do Rio de Janeiro comprometidas com a educação de alunos com múltipla deficiência sensorial para avaliar os efeitos da autoscopia e da introdução de símbolos táteis de comunicação alternativa, muito pouco difundidos em nossas escolas.

Os efeitos de um curso de formação continuada ofertado às professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estratégias da autoscopia, tendo como embasamento os pressupostos metodológicos e práticos do Currículo Funcional Natural (CFN) foi estudado por Togashi e Walter (2020).

Guthierrez & Walter (2020) relataram a experiência do uso da autoscopia na formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado no uso da Comunicação Alternativa, mais especificamente na aplicação do PECS-Adaptado por alunos com diagnóstico de TEA, sem fala funcional.

Finalmente, Schmidt & Oliveira (2020) analisaram o efeito da autoscopia sobre as habilidades sociocomunicativas da mãe de uma criança com autismo e seu filho durante uma intervenção conduzida na residência da família.

À guisa de conclusão destacamos o potencial formativo-reflexivo do processo da autoscopia, associada ou não à heteroscopia, à autoconfrontação, ao microensino, ou outras estratégias e como tal constitui-se um elemento altamente relevante para a formação inicial e continuada de docentes.

Referências

- Afonso, P. J. M. (1995). *O vídeo como recurso didático para a indentificação e desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de Matemática durante a resolução de problemas*. 238p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Lisboa.
- Alfonsi, L. E. (2019) *Licenciandos de Ciências Biológicas em ação docente: Uma análise das interações discursivas e das Autorreflexões*. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós Graduação Interunidades no Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- André, M. (2020). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos *Educação*, 33 (3), 174-181.
- Arrigo, V, & Lorencini, A. J. (2015) A autoscopia bifásica como estratégia de intervenção reflexiva nas atividades de microensino para a formação de estudantes de química. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 10.
- Azaoui, B. Mise en abyme des interactions didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1, 25 juil. 2016.
- Baquero, O. E. (2008). *Diseño e incorporación de una estrategia didáctica audiovisual al sistema de conocimiento vocacionales para el mejoramiento y apropiación de los procesos de formación técnica. (media vocacional) en el grado XI sección 1 del Colegio Inem "Lorenzo María Lleras" de la ciudad de Montería*. 2008. 112f. Dissertation (Licenciado en Informática y Medios Audiovisuales) – Universidad de Córdoba, Montería, Córdoba.
- Barretto, E.S.S. (2015). Teacher education policies in Brazil: contemporary challenges. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (62), 679-701.

- Blanke, O., Landis, T., Spinelli, L, & Seeck, M. (2004). Out-of-body experience and autoscopia of neurological origin. *Brain*, 127, 243.
- Brandão, M. Z.S. (2017) *O uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva no ensino do Inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Universidade do Porto, Portugal, 2017.
- Campos, K. P.B. (2012). *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Carvalho, D.F., & Passos, M. M. (2014). A autoscopia e o desenvolvimento da autonomia docente. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 10 (20), 80-100.
- Cloes, M.; Mouton, A. (2012). Students and staff's opinions about the reflective practice Process implemented In A Pre-Service Physical Education Teacher Programme. *Asian Journal Of Exercise And Sports Science*, 9 (1), 67-84.
- Cochran-Smith, M. *et al.* (2015) Critiquing teacher preparation research: An overview of the field (Part II). *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 109-121.
- Corbeil, T., & Normand-Guérrette, D. (2012)- Analyse de pratique assistée par vidéo pour l'enseignement aux élèves polyhandicapés. VL - 23. *Revue Francophone De La Déficience Intellectuelle*, 2012.
- Dewey, J. (1910) *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company, 1910.
- Fauquet, M. (1980). Pour une formation des enseignants à et par l'audiovisuel. *Revue A T E E Journal*, 3 (1), 7-23.
- Fernandes, S. D. S. (2004) *Vídeo formação: Uma experiência de autoscopia com professores estagiários*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferréz, J. Vídeo e educação (1996). In: _____. *O uso didático do vídeo: modalidades*. (pp.20-30). Porto Alegre: Arte Libâneo Médicas.
- Giroux, H. (1988). *A escola crítica e a política cultural*. (Trad. Dogmar M. L. Zibas) São Paulo: Cortez.

- Guthierrez, C. & Walter, C.C. (2020). Autoscopia no processo formativo de professores no uso da Comunicação Alternativa. In L. R. Nunes (Org). (2020). *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* (pp.111-132). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Klepka, V., & Corazza, M. J. (2018). Autoscopia de uma professora em formação continuada para a aprendizagem da filogenia. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 14 (32), 130-144.
- Linard, M. (2000). *Biographie éducative: une approche multimédia des idées et des personnes*. Paris: INRP, 2000.
- Loos-Sant'ana, H.& Gasparim, L. (2013). . Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. *Educação em Revista*, 29 (3), 199-230.
- Mottet, G. (1992) *Les ateliers de formation professionnelle: une proposition pour les IUFM*. França: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Navarro, L. (2006). Autoscopia in micro-teaching using video re-cording as perceived by pre-service teachers.” and education. *Asian Intellect for Academic Organization and Development Inc*, 3(1), 93-99.
- Nogueira, C., & Lamas, E. (2009). Course portfolio a strategy for high education teachers'evaluation and professional development. *Proceedings INTED2009*, p.25-32. Bragança.
- Novoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.
- Nunes, L. R. O. P. , Silva, S. P. , Nunes, D. R., & Schirmer, C. (2020). Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura. In: L. R. Nunes (Org). (2020), *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* (pp. 15- 44). Rio de Janeiro: EDUERJ
- _____, & Walter, C. C. F. (2014). Pesquisa experimental em educação especial. In: L. R. Nunes (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial* (pp. 27-52). São Carlos: ABPEE.
- Pacheco, I., & Freire, I. P. (2019). Teacher education, reflexivity and cultural diversity-the potentialities of collaborative action research. *Revista de Estudos Curriculares*, 10 (1), 70-92.
- Piratelo, M.V.M. et al. (2017) As relações epistêmicas com os saberes docentes em sala de aula em um PIBID/Física. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 7 (1), 165-181.

- Rosa-Silva, P. O., & Lorencini, Jr., A. (2007). Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18 (38), 111-136.
- Rosa-Silva, P.O.; Lorencini Junior, A., & Laburu, C. E. (2010). Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. *Pesquisa em Educação em Ciências*, 12(1), 63-82.
- _____; Lorencini, Jr., A. & Laburú, C. E. (2009) Autoscopia como estratégia da sala de espelhos na formação continuada de uma professora de ciências. In: *Anais do Encontro nacional de pesquisa em educação científica*, Belo Horizonte: Abrapec, VII, 1-12.
- Sadalla, A. M., & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 419-433.
- Sampaio, V.; Nunes, L.R. (2020). Autoscopia e formação continuada: percepção e reflexão de professores de alunos com múltipla deficiência sensorial. In L. R. Nunes (Org). (2020), *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* (pp. 169-223). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Schmidt, C.; Nunes, L. R., Silva, T. M & Oliveira, J.M. O. (2019). Autoscopia as a methodological resource in the interventions with autism: Empirical aspects. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 418-436.
- _____, Oliveira, J. (2020). Autoscopia como recurso na formação de pais para intervenção com seus filhos com autismo. In L. R. Nunes (Org). (2020), *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* (pp. 223-256). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp.79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, T. M. (2016). *A Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____, & Nunes, L. R. (2020). O uso da autoscopia e do Desenho Universal para a Aprendizagem no desenvolvimento de professores reflexivos. . In L. R. Nunes (Org). (2020), *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* (pp. 43-86). Rio de Janeiro: EDUERJ.

- Soares, F. C., Nunes, L.R., & Braga, A. P. (2020). Autoscopia como ação formativa para reflexão da prática docente. In L. R. Nunes (Org). (2020), *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* (pp. 133-168). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Souza, D. M. et al. (2019). The use of autoscopia from the epistemological perspective of action research for self-analysis and reflection of teacher practice. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-10.
- Tochon, F. (1992). *L'adaptation de la pratique filmée à une recherche réflexive sur les modes d'interaction novices*. Canada: Cahier Franco – Canadiens de l'ouest, 4, 149-166.
- Togashi, C., & Walter, C. (2020). As contribuições da autoscopia na formação de professores sobre o uso do Currículo Funcional Natural destinados aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. In L. R. Nunes (Org). (2020), *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* (pp. 87-110). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Tosta, A. C. G. (2006). *Autoscopia e desenho: A mediação em uma sala de educação infantil*. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Vacheski; G. M.O., & Lorencini Jr, A. (2018). A abordagem CTS e a autoscopia trifásica: as reflexões de uma futura professora de química. *Revista de ensino de Ciências e Matemática*, 9 (4), 1-20.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. *Educação e Sociedade*, 29 (103), 535-554.

[Voltar para sumário](#)

Capítulo 5

A trajetória da pessoa com dislexia da Educação Básica à Superior: da identificação ao apoio educacional

Ana Luiza Navas

Tais Ciboto

Introdução

A publicação da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais [DSM-5] (*American Psychiatric Association*, 2014) classificou os transtornos específicos de aprendizagem no eixo dos transtornos do neurodesenvolvimento. Dentre os transtornos específicos de aprendizagem, aquele com comprometimento na leitura tem sido comumente denominado como “dislexia do desenvolvimento” (DD). Trata-se de uma condição persistente e de origem neurobiológica, em que as pessoas frequentemente manifestam dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, o que acarreta uma decodificação de leitura prejudicada. Essas alterações normalmente são resultantes de um comprometimento no componente fonológico da linguagem e se mostram inesperadas em relação ao desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e ao suporte educacional recebido (*International Dyslexia Association*, 2002; *Barbosa et al.*, 2015). Pessoas com DD podem aprender, mas, frequentemente, precisam de instruções explícitas sobre como realizar tarefas relacionadas à leitura e escrita. Os primeiros sinais desse quadro podem ser observados já na Educação Infantil, mas ficam mais evidentes no início do Ensino Fundamental, quando a leitura e a escrita passam a ser formalmente ensinadas (Salgado & Capellini, 2008). Por se tratar de uma alteração relacionada ao funcionamento cerebral para o processamento fonológico da linguagem, a dislexia é persistente e acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida, embora com o diagnóstico e a intervenção adequados, seus impactos sobre a escolarização possam ser minimizados

(Rodrigues & Ciasca, 2016). Há ainda muitas evidências na literatura de que fatores de risco ou proteção podem determinar a manifestação da DD em crianças que apresentam o risco genético para este ou outros transtornos do neurodesenvolvimento (Catts, McIlraith, Bridges, & Nielsen, 2017). Esses achados justificam a atuação preventiva para minimizar as condições desfavoráveis e maximizar as potencialidades, aos primeiros sinais de dificuldades. Além disso, quando pensamos em intervenção para a pessoa com DD, podemos ter uma falsa interpretação de que esta deve acontecer somente em âmbito clínico. Durante a trajetória escolar, temos demandas cada vez mais complexas relacionadas à leitura e à escrita, e os alunos com dislexia precisarão de suporte para enfrentá-las. Isso mostra a importância de que os professores de todos os níveis de ensino estejam familiarizados com o assunto para reconhecer sinais indicativos da DD e sintam-se capazes de adequar as propostas pedagógicas ao perfil de aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, o percurso acadêmico poderá ser facilitado desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio, até o Ensino Superior, como veremos neste capítulo.

A dislexia na Educação Básica

Em todos os níveis de escolaridade, o professor e a equipe educacional têm papel essencial no acompanhamento do aluno com dislexia. No entanto, nem sempre a formação inicial ou continuada destes profissionais contempla o conhecimento sobre transtornos do neurodesenvolvimento em geral, e especificamente sobre DD. Vários estudos têm investigado o conhecimento de professores do Ensino Fundamental I e II sobre a dislexia. Nascimento, Rosal e Queiroga (2018) identificaram que a formação dos professores do Ensino Fundamental I pesquisados não abordou esse tema em seus cursos de graduação. Além disso, os professores demonstraram um sentimento de frustração diante das dificuldades de aprendizagem de alguns de seus alunos no processo de alfabetização, somando-se a isso a falta de recursos e o apoio restrito das famílias. Já o estudo de Tabaquim *et al.* (2016) demonstrou o nível de familiaridade com a dislexia entre professores de Ensino Fundamental II. Quando estes docentes foram questionados sobre qual seria a causa da dislexia, os fatores apontados foram

problemas emocionais (73%), desatenção (50%), desmotivação (37%), má alfabetização (35%), condições socioeconômicas precárias (27%) e baixo nível de inteligência (21%). Os resultados destes estudos ilustram o desconhecimento dos docentes sobre o tema, o que deve dificultar o desenvolvimento de estratégias de apoio educacional para alunos com DD.

Apesar de trazer consequências mais visíveis na aquisição e no desenvolvimento da linguagem escrita, algumas manifestações relacionadas à DD já podem ser observadas na linguagem oral durante a primeira infância, como: atraso para aprender a falar; persistência de fala infantilizada; dificuldade em pronunciar as palavras, em adquirir vocabulário ou em usar a gramática de forma apropriada para a idade; dificuldade para seguir instruções; confusão com noções temporais e espaciais; dificuldade em reproduzir uma história na sequência correta; dificuldade em decorar músicas infantis, versinhos ou rimas; dificuldade em recuperar palavras em sua memória; demora para aprender cores, formas e números; dificuldade em reconhecer as letras do próprio nome (*International Dyslexia Association*, 2019; Instituto ABCD, 2015).

É importante que o professor esteja atento aos sinais indicativos de um transtorno específico de aprendizagem, não com o objetivo de fazer um diagnóstico de DD nesta fase do desenvolvimento, mas, principalmente, pensando em potencializar a aprendizagem da criança. Particularmente, durante a Educação Infantil podem ser propostas atividades que promovam o desenvolvimento de linguagem, sobretudo em seu componente fonológico. Adams *et al.* (2006) referem que quando as crianças iniciam a pré-escola (no Brasil, essa é a etapa da escolarização destinada a crianças de 4 a 5 anos), espera-se que suas habilidades linguísticas estejam bem desenvolvidas. Nas situações comunicativas das quais participam, as crianças dessa faixa etária costumam se concentrar no significado de suas mensagens. Contudo, a linguagem também tem uma forma e uma estrutura sonora. Assim, intervenções envolvendo habilidades como memória operacional, atenção, funções executivas, nomeação automática rápida e consciência fonológica são amplamente recomendadas (Medina & Guimarães, 2019).

No período de alfabetização, outras características pertencentes ao quadro de DD podem ser identificadas, como: dificuldades em

decodificação, *déficits* na consciência fonêmica, no conhecimento da relação entre letras e sons e na nomeação automática rápida (Hulme & Snowling, 2016).

No período final da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o modelo de Resposta à Intervenção (RTI) pode ser adotado como uma forma de identificar precocemente estudantes de risco para problemas de aprendizagem, além de potencializar as habilidades de leitura e escrita, por meio de uma instrução de qualidade, para todos os alunos (Mousinho, 2017). Essa intervenção tem caráter preventivo e visa diminuir a ocorrência de problemas de linguagem ou outras dificuldades observadas no desenvolvimento infantil, que podem prejudicar o processo de alfabetização (Miranda *et al.*, 2019).

Ao longo do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), conforme a demanda pelo uso da leitura e da escrita vai sendo intensificada, crianças com DD podem apresentar, de modo persistente: inversão da grafia de letras e números; lentidão na cópia; e dificuldade em escrever com letra cursiva (Estill & Pavão, 2017; *International Dyslexia Association*, 2019). Nesse período da escolarização, para auxiliar o aluno com dislexia, recomenda-se que a instrução em leitura, ortografia e escrita seja explícita, sistemática, cumulativa e estruturada, incluindo o sistema de sons da fala (fonologia), o sistema de escrita (ortografia), a estrutura das frases (sintaxe), as partes significativas das palavras (morfologia), as relações entre as palavras (semântica) e a organização do discurso falado e escrito. A integração entre ouvir, falar, ler e escrever torna este ensino multissensorial (Yuzaidey *et al.* 2018). Cabe ressaltar que essa estratégia de ensino é favorecedora não apenas para alunos com diagnóstico de dislexia, mas para todos que apresentam alguma dificuldade no processo de alfabetização.

No Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), alunos com dislexia podem demonstrar tendência a inventar ou adivinhar palavras durante a leitura; resistência em participar de atividades que envolvam leitura; dificuldade na organização da escrita e no manejo do tempo para a realização das atividades; dificuldade na compreensão de textos, piadas, provérbios, gírias e problemas matemáticos (Instituto ABCD, 2015). Para lidar com essas questões, recomenda-se que o professor trabalhe de forma

explícita com a compreensão textual, incluindo atividades que envolvam vocabulário, raciocínio, gramática, análise e compreensão oral e escrita. Os alunos devem ser expostos a essas tarefas por meio de textos narrativos e expositivos (*International Dyslexia Association*, 2019).

No Ensino Médio, ainda podem ser observados prejuízos na compreensão leitora e no planejamento e elaboração da produção escrita; vocabulário reduzido; dificuldade em reproduzir histórias e entender conceitos abstratos (Instituto ABCD, 2015). Nessa etapa de ensino, segundo Shaywitz (2006) e Estill e Pavão (2017), em função da alta demanda e complexidade de atividades que envolvem leitura e escrita, pode ser particularmente importante adotar, durante as avaliações, as seguintes adaptações: leitor/transcritor (para ler as questões da prova e transcrever a redação e as respostas das questões discursivas do aluno); maior tempo para a realização da prova (pelo menos 25% a mais de tempo); formas alternativas de avaliação (prova oral, trabalhos em grupo, seminários, etc); e correção diferenciada (privilegiando o conteúdo em detrimento dos erros ortográficos). Ressalta-se que, nessa fase, o adolescente deve ser ouvido, considerando-se sua experiência pessoal no manejo do quadro e quais estratégias são mais favorecedoras para cada aluno.

O trabalho de Oliveira & Navas (2017) teve como objetivo mapear o apoio oferecido a estudantes com transtornos de aprendizagem no Ensino Médio. A revisão de literatura indicou uma lacuna de trabalhos científicos neste nível de escolaridade. A estratégia de busca identificou apenas dois artigos: Harris & Sass (2011) e Oliveira (2013), com o foco de apoio dos transtornos de aprendizagem no Ensino Médio. No Brasil, desde 2012, provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) utilizam medidas de atendimento diferenciado, como disponibilidade de leitor, transcritor e tempo a mais de prova para estudantes com esse diagnóstico (Instituto ABCD, 2016).

Dislexia no Ensino Superior

Na fase adulta, algumas das dificuldades de leitura e de escrita persistem, como indica o estudo de Moojen *et al.* (2020). Na comparação

de um grupo de adultos disléxicos com um grupo controle, ficou evidente que adultos com dislexia que tiveram apoio para desenvolver melhores estratégias de leitura são aqueles que tiveram melhor desempenho em atividades de compreensão leitora.

Em estudo de Basso *et al.* (2017), que comparou a produção textual escrita de adultos com DD e grupo controle composto por leitores proficientes brasileiros, os resultados evidenciaram que as pessoas com DD apresentaram, em seus textos, o uso de grande número de palavras para expressar uma ideia dentro de uma sentença, maior incidência de adjetivos, uso de palavras de conteúdo mais curtas, menor incidência de sintagma e menor ambiguidade de substantivos. Assim, os autores afirmam que é necessário investigar de forma aprofundada as características da DD na idade adulta, para compreender melhor os fatores de risco e protetores associados à evolução deste quadro nesta fase da vida.

Segundo a *International Dyslexia Association* (2019), há um aumento no número de alunos com transtornos de aprendizagem em cursos universitários e isso é uma ótima notícia. Entretanto, conforme Rodrigues & Ciasca (2016), apenas alguns destes universitários conseguem concluir o Ensino Superior, especialmente quando estes recebem intervenção adequada. Muitos alunos que conseguem o acesso ao Ensino Superior abandonam o curso, por não conseguir cumprir todas as exigências requeridas, sem as devidas adaptações. Por isso, consideramos de suma importância que as Instituições de Ensino Superior se utilizem de ferramentas, estratégias e adaptações para que os estudantes com dislexia possam iniciar, permanecer e finalizar a graduação em igualdade de condições com os demais universitários (Instituto ABCD, 2016).

O que diz a legislação

Desde a publicação da Declaração de Salamanca (1994), há vários exemplos de como o poder público enfrenta o desafio de incluir escolares com necessidades especiais, seja no caso das deficiências propriamente ditas (surdez, cegueira, deficiência intelectual, deficiência física), como nos transtornos do neurodesenvolvimento.

Nos Estados Unidos, a Lei de Educação de Pessoas com Deficiência (IDEA, 2006) inclui o apoio aos “problemas de saúde crônicos ou agudos que afetam substancialmente o desempenho escolar”. Nestes casos, a escola deve desenvolver um Plano de Educação Individual (PEI) projetado para atender necessidades educacionais únicas da criança.

O reconhecimento da legislação pode induzir a boas práticas, como, por exemplo, o programa de apoio para jovens estudantes em nível universitário com transtornos do neurodesenvolvimento, da Universidade de Harvard. O Escritório de Aconselhamento de Estudos (EAE) (*Bureau of Study Council*) descreve detalhadamente o apoio oferecido aos seus estudantes com DD, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e outros.

Os países europeus têm se dedicado a desenvolver sistemas educacionais mais equitativos e inclusivos para atender as diferentes necessidades dos alunos, melhorar seus resultados acadêmicos e prevenir o insucesso escolar. As principais prioridades destes países direcionam-se a identificar e oferecer apoio aos alunos considerados em risco e reorganizar currículos, processos de avaliação e de ensino (Agência Europeia, 2020).

No Brasil, as políticas públicas de Educação Especial têm especificado pontualmente quem é o público-alvo de sua abrangência de atuação e os transtornos específicos de aprendizagem ou o TDAH têm sido negligenciados (Brasil, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência amplia o conceito de deficiência, e passa a considerar que há situações permanentes ou temporárias que podem dificultar ou impedir a aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo de um programa de inclusão seria diminuir as barreiras à aprendizagem, garantindo as adaptações necessárias para atender a todos os estudantes, independentemente da dificuldade apresentada (Brasil, 2015). Ou seja, no caso de crianças ou jovens com DD, deve-se sempre buscar ações e estratégias para alcançar a acessibilidade da informação em sala de aula.

Em 2020, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), que tem como objetivos ser equitativa, inclusiva e garantir o

aprendizado ao longo da vida. Esta legislação considera como público-alvo da Educação Especial, os educandos com deficiência, conforme definido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Entretanto, o referido documento não menciona de forma explícita a DD como um quadro que compromete a aprendizagem de modo significativo e duradouro, e que necessita, portanto, de garantias legais durante o percurso educacional.

Os autores Rafagnin, Rodrigues & Kosloski (2020) definem como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que precisam de apoio educacional em algum momento de sua trajetória escolar. Assim, estudantes com transtornos de aprendizagem podem ser enquadrados nesta definição, visto que apresentam singularidades em sua forma de processar a linguagem escrita, beneficiando-se de adaptações curriculares, focadas em estratégias de ensino, procedimentos e avaliações. As autoras ressaltam ainda que, na DD, adaptações curriculares de pequeno porte são as mais recomendadas, sendo de responsabilidade do professor de sala de aula regular adotá-las, se possível com ajuda de um professor de reforço ou auxiliar. Para esses alunos, não há indicação de encaminhamento à sala de recursos. Corroborando essa visão, Estill & Pavão (2017) ressaltam que o acesso às adaptações escolares pelas pessoas com dislexia, em uma perspectiva inclusiva, não pode ser encarado como uma concessão e sim como um direito. Reconhecem, entretanto, não ser esta uma tarefa fácil, exigindo envolvimento, conhecimento e abertura por parte do professor e da escola para modificar práticas pedagógicas cotidianamente.

Godoy *et al.* (2019) realizaram um trabalho de revisão integrativa sobre a legislação brasileira vigente relacionada à inclusão escolar de crianças com transtornos da comunicação. Após a análise de 21 normativas referentes à Educação Inclusiva, concluiu-se que elas apresentam lacunas expressivas, sendo generalistas e não amparando juridicamente as pessoas que apresentam comprometimentos de fala e linguagem. Tal situação traz prejuízos para uma inclusão escolar efetiva e dificulta a promoção da aprendizagem de forma equitativa.

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2020), o sucesso escolar decorre da combinação de múltiplos fatores, desde os mais amplos e comunitários como políticas

nacionais, regionais e locais; passando pelos intermediários, como a organização escolar; chegando aos mais individuais, como a compreensão e a resposta a situações particulares. Assim, um sistema educacional inclusivo não deve se limitar a compensar resultados acadêmicos desfavoráveis, mas potencializar, por meio de políticas públicas, a capacidade da escola e o aprendizado de todos os alunos.

Nesta mesma linha, Basham, Blackorby e Martino (2020) argumentam que um sistema de educação preparado para o futuro deve considerar os vários caminhos de aprendizagem e de avaliação possíveis. À medida em que esse sistema é redesenhado para o futuro, surgem desafios em relação a como dimensionar e apoiar uma aprendizagem mais personalizada para todos os alunos, incluindo aqueles com transtornos específicos de aprendizagem. Esse redesenho deve se concentrar em garantir a equidade, ao mesmo tempo em que contempla a variabilidade dos alunos. Estes pressupostos estão alinhados ao conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entendido como conjunto de ações concretas a serem aplicadas na prática educacional para reduzir as barreiras e maximizar as oportunidades de aprendizagem. Os princípios do DUA incluem múltiplos meios de engajamento, para manter a motivação de todos os alunos; múltiplos meios de representação, em que as informações são apresentadas de diferentes formas, contemplando a variabilidade dos alunos; e múltiplos meios de ação e expressão, em que são consideradas e valorizadas as diferentes formas para o aluno demonstrar seus conhecimentos e habilidades (CAST, 2018).

Conclusão

Este capítulo buscou descrever características gerais dos alunos com DD, nos diferentes níveis de ensino, destacando estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para proporcionar uma aprendizagem mais efetiva e personalizada. Sabemos que a forma de aprender de cada indivíduo é tão única quanto a sua impressão digital, mas frente à realidade do desconhecimento da DD por boa parte dos professores, esperamos que as propostas aqui elencadas possam ser norteadoras para um planejamento educacional individualizado, buscando assegurar a

aprendizagem de todos, de acordo com suas potencialidades. Ainda que a legislação brasileira não garanta direitos específicos para essa população, a Educação Inclusiva tem como público-alvo todos aqueles que precisam de um suporte para o aprendizado, seja este momentâneo ou a longo prazo. Sendo assim, insistimos que as adaptações pedagógicas propostas para o aluno com DD são de pequeno porte, estando nas mãos do professor inseri-las no cotidiano da sala de aula. Portanto, entendemos que a chave para a mudança da realidade educacional está centrada no professor e em sua maior capacitação, para que a personalização do ensino, com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, seja uma realidade em nosso país.

Referências

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2020). *Prevenção do insucesso escolar: Relatório Síntese Final*. (A. Kefallinou, Ed.). Odense, Dinamarca. www.european-agency.org
- Barbosa, T., Rodrigues, C. C., Toledo-Piza, C. M., Navas, A. L. G. P., & Bueno, O. F. A. (2015). Perfil de linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro. *CoDAS*, 27(6), 565-574. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152015043>
- Basham, J. D., Blackorby, J., & Marino, M. T. (2020). Opportunity in crisis: the role of Universal Design for Learning in educational redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 18(1), 71-91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264277>
- Basso, F. P., Jou, G. I., Gonçalves, H. A., Moraes, A. B., Moojen, S. M. P. & Salles, J. F. (2017). A produção textual escrita de adultos com dislexia de desenvolvimento. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 9(2), 19-32. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/330

- Brasil. (2009). *Resolução CNE/CEB Nº 4*, de 02 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Catts, H. W., McIlraith, A., Bridges, M. S., & Nielsen, D. C. (2017). Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. <http://dx.doi.org/DOI:10.1007/s11145-016-9692-2>.
- Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Salamanca, Espanha.
- Estill, C. A., & Pavão, V. Transtornos de Aprendizagem - A formação e intervenção do professor. In: Navas, A. L.; Azoni, C. S.; Oliveira, D. G.; Borges, J. P. A.; Mousinho, R. (org). (2017). *Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem* (pp. 22-25). São Paulo: Instituto ABCD. . <https://www.institutoabcd.org.br/guia-de-boas-praticas/>
- Godoy, V. B., Faiad, L. N. V., Machado, M. A. M. P., Crenitte, P. A. P., Lamônica, D. A. C., & Hage, S. R.V. (2019). Legislação brasileira e a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios da comunicação. *Revista CEFAC*, 21(3), e15518. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921315518>
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, Elsevier, 95(7-8), 798-812. <https://ideas.repec.org/a/eee/pubeco/v95y2011i7-8p798-812.html>

- Harvard University. Academic Resource Center (Bureau of Study Counsel). www.harvard.edu.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Curr Opin Pediatr*, 28, 731-735. DOI: [10.1097/MOP.0000000000000411](https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411)
- Instituto ABCD. (2015) *Todos Entendem: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem*. <https://www.institutoabcd.org.br/todos-entendem/>
- Instituto ABCD. (2016). *Guia para escolas e universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem*. <https://www.institutoabcd.org.br/download/2555/>.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia: Adopted by the IDA Board of Directors*. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- International Dyslexia Association. (2019). *IDA: dyslexia handbook what every Family should know*. Disponível em: <https://app.box.com/s/8ucxzz2u5wq2wezqoaqgrltn532z97bz>
- Medina, G. B. K., & Guimarães, S. R. K. (2019). Leitura de Estudantes com Dislexia do Desenvolvimento: Impactos de uma Intervenção com Método Fônico Associado à Estimulação de Funções Executivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 155-174. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100010>
- Miranda, M. C., Piza, C. T., Assenço, A. M. C., Villachan-Lyra, P., Pires, I. A. H., Chaves, E. C., Sousa, A. L., & Bueno, O. F. A. (2019). Adaptação do Modelo Pre-K RTI ao contexto brasileiro da educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 11(3), 30-42. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/487.
- Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., de Jou, G., & Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: how can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 115–140. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00195-w>

- Mousinho, R. ELO: escrita, leitura e oralidade. In: Navas, A. L.; Azoni, C. S.; Oliveira, D. G.; Borges, J. P. A.; Mousinho, R. (org). (2017). *Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem*. (pp. 7-13) São Paulo: Instituto ABCD. <https://www.institutoabcd.org.br/guia-de-boas-praticas/>
- Nascimento, I. S., Rosal, A. G. C., & Queiroga, B. A. M. (2018). Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia. *Revista CEFAC*, 20 (1), 87-94. <https://doi.org/10.1590/1982-021620182019117>
- Oliveira, T. H. B. de. Os Desafios Da Inclusão: Uma Experiência No Ensino Médio Técnico Na Rede Faetec/Rj. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013*.
- Oliveira, J. T. de, & Navas, A. L. G. P. (2017). Perspectives of school inclusion of learning disorders in high school. *Research, Society and Development*, 5(2), 138-156. <https://doi.org/10.17648/rsd-v5i2.103>
- Rafagnin, D., Rodrigues, M. E., & Kosloski, P. E. B. (2020). A Educação Inclusiva e os Transtornos Específicos de Aprendizagem: em foco a Dislexia. *PsicolArgum.*, 38(99), 26-45. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/25011>
- Rodrigues, S. D., & Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 86-97. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&tlng=pt.
- Salgado, C. A. & Capellini, S. A. (2008). Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(1), 31-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000100006>
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Tabaquim, M. L. M., Dauruiz, S., Prudenciatti, S. M., & Niquerito, A. V. (2016). Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(245), 131-146. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>

U.S. Department of Education Office of Special Education Programs. (2006). *IDEA regulations: Identification of specific learning disabilities*. <http://idea.ed.gov>.

Yuzaidey, N. A. M., Din, N. C., Ahmad, M., Ibrahim, N., Razak, R. A., & Harun, D. (2018). Interventions for children with dyslexia: A review on current interventions methods. *The Medical Journal of Malaysia*, 73(5): 311-320. <https://www.researchgate.net/publication/328694063>

[*Voltar para sumário*](#)

Capítulo 6

Estratégias didático-pedagógicas para a promoção do engajamento de universitários com dislexia

Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Cíntia Alves Salgado Azoni

Bruno Santana da Silva

Introdução

A Educação em geral e de pessoas com dislexia em particular, ao longo do tempo, percorreu caminhos nem sempre fáceis, nem sempre justos e nem dignos. Durante séculos se considerava que estudar era um privilégio só de alguns. Felizmente, hoje, estudar é um direito alcançado para todos.

O objetivo do presente trabalho é apresentar a dislexia, explicar como ela se apresenta num estudante universitário, evidenciar a importância da atuação docente pautada na eficácia do ensino, elencar estratégias didático-pedagógicas que venham contribuir com o desenvolvimento acadêmico do estudante com dislexia e destacar a importância do docente para o engajamento do universitário com dislexia.

Conceito e caracterização da dislexia

A capacidade de leitura vem sendo cada vez mais pesquisada e discutida na academia tendo em vista a sua função essencial para a vida em sociedade. Por essa razão, a presença de dificuldades durante o desenvolvimento dessa habilidade acarreta desvantagens em relação aos demais estudantes, não apenas no âmbito acadêmico, mas também no social, emocional e ocupacional (Porcacchia & Barone, 2011).

A dificuldade na aquisição da leitura é frequentemente identificada nos primeiros anos do Ensino Fundamental, normalmente na fase da

alfabetização, quando o estudante não consegue apresentar avanços condizentes com o esperado para a sua idade e nível de escolaridade (Vellutino & Fletcher, 2013).

Ao longo da sua trajetória, alguns indivíduos enfrentam como principal barreira para a continuidade da sua escolarização a inaptidão na aprendizagem da leitura e, com isso, acabam por desistir de estudar. Outros, conseguem aprender a corresponder os fonemas com os grafemas, no entanto, com a persistência de um certo grau de dificuldade para tal. Este segundo grupo frequentemente consegue dar continuidade à sua história escolar, mesmo com a persistência de um certo grau de dificuldade com a leitura no decorrer dos anos (Shaywitz, 2006).

A dificuldade persistente com a leitura pode existir em razão de um transtorno específico da aprendizagem com repercussão na leitura (APA, 2014), conhecido como dislexia. Esta condição é evidente quando a leitura e/ou ortografia fluente e exata das palavras desenvolvem-se de modo incompleto ou com grande dificuldade (Ciasca, Rodrigues, Azoni & Lima, 2015).

Isso ocorre porque a dislexia, por ser um transtorno específico da leitura, não impacta a inteligência do indivíduo. Ao contrário, é comum o reconhecimento de indivíduos com inteligência acima da média e com notável capacidade criativa (Shaywitz, 2006).

A dislexia é entendida como um transtorno neurobiológico que prejudica a capacidade de leitura e acompanha o indivíduo por toda a sua vida. É descrita por dificuldades na decodificação de palavras, devido a uma insuficiência no processamento fonológico não condizente com o seu nível de desenvolvimento, idade e capacidade cognitiva (APA, 2014).

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a dislexia é conceituada como um transtorno do desenvolvimento neurológico, que é caracterizado pela dificuldade específica de leitura, não explicada por *déficit* de inteligência, falta de oportunidade de aprendizado, motivação geral ou acuidade sensorial diminuída seja visual ou auditiva (OMS, 2008).

Vellutino e Fletcher (2013, p. 382) explicam que “a dislexia costuma ser definida, no nível comportamental, como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por dificuldades significativas em aprender

a decodificar a escrita”. Com isso, o indivíduo passa a ter problemas para compreender a língua, o vocabulário e até mesmo as regras gramaticais, além de dificuldades para adquirir a consciência fonológica e ortográfica, as quais ocasionam a dificuldade na aquisição do conhecimento das regras ortográficas.

Ela se caracteriza por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Dessa forma, podemos afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, não relacionado à idade mental, problemas de acuidade visual ou a qualquer tipo de deficiência sensorial, ou ainda à baixa qualidade do processo de escolarização. A literatura afirma também que a dislexia não é decorrente da falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade do estudante (Snowling & Hulme, 2013; Farrel, 2008; Snowling, 2004; Snowling & Stackhouse, 2004; Fonseca, 1995).

Atualmente, observa-se que os principais manuais diagnósticos como o DSM-5 e a CID 10 consideram as mesmas características para definir e classificar a dislexia. Mas essa similitude é considerada recente, pois em suas versões anteriores não havia consenso sobre pontos-chave, como o entendimento de que a dislexia causa dificuldades na precisão e compreensão das palavras, bem como a manifestação nas diferentes faixas etárias da vida do indivíduo.

Em meio ao panorama de inconsistências entre os manuais diagnósticos e da sua evolução, houve também uma multiplicidade quanto às terminologias adotadas. Com isso, a depender da versão de cada documento, não é raro encontrar expressões como “dificuldades de aprendizagem” e “distúrbio de aprendizagem”.

Apesar disso, há o entendimento de que a terminologia mais adequada para classificar a dislexia é “transtorno de aprendizagem”. Embora as organizações responsáveis pela elaboração desses manuais admitam a provável falta de exatidão do termo, entendem que ele ajuda a evitar a vinculação do conjunto dos sinais da dislexia a doenças (OMS, 2008).

Para além da definição, a literatura investiga a prevalência da dislexia no mundo. Conforme Gutierrez (2010, p.9) “a prevalência de dislexia foi estimada em até 17% na população mundial em idade escolar e, de modo

geral, os transtornos de leitura apresentam historicamente estimativas de prevalência de 5 a 15% na mesma população”.

A dislexia pode levar o estudante a enfrentar desafios como: demorar muito tempo a ler um livro; dificuldade em compreender adequadamente o sentido de um texto; necessidade de reler várias vezes o mesmo texto para compreender; dificuldade na escrita, com erros de trocas de letras e esquecimento ou confusão em relação à pontuação e gramática (Snowling, 2004).

Desse modo, a literatura atesta que as características da dislexia na infância e na idade adulta não se distinguem significativamente, uma vez que não há uma remissão total dos sintomas. Assim, estudantes adultos com dislexia demonstram lentidão e maior esforço durante a realização da leitura e, com isso, uma maior necessidade de releitura, visto que não automatizam plenamente as operações relacionadas ao reconhecimento de palavras (Moojen, Bassôa, & Gonçalves, 2016).

Não é raro que eles evitem realizar atividades que envolvam leituras, mesmo que elas sejam para o lazer e que apresentem dificuldades tanto na pronúncia quanto na escrita de palavras polissílabas, de pouco uso ou que não fazem parte do seu vocabulário usual e ainda inabilidade para fazer inferências a partir de textos escritos (Moojen *et al.*, 2016).

Também é comum que esses estudantes tenham problemas com a aquisição de competências de estudo. Com isso, se torna difícil realizar atividades como tirar apontamentos, escrever trabalhos, fazer revisões para momentos de avaliação ou compreender grandes quantidades de texto complexo (Alves *et al.*, 2010).

Associado às questões elencadas, é frequente que uma pessoa com dificuldades de leitura alcance a fase adulta sem acesso ao diagnóstico da dislexia. Isso ocorre porque o diagnóstico da dislexia deve ser feito por uma equipe interdisciplinar formada por profissionais da fonoaudiologia, neurologia, neuropsicologia e educação, a fim de investigar os diversos aspectos inerentes às alterações nas diversas funções ligadas à aprendizagem, bem como possíveis comorbidades, especialmente emocionais como a sintomatologia depressiva (Lima, Salgado, & Ciasca, 2011).

A atuação docente junto ao estudante com dislexia e estratégias didático-pedagógicas

A manifestação da dislexia na infância e na idade adulta pode se manifestar de formas diversas, considerando as possibilidades de intervenções recebidas tanto educacionais, como clínicas. No entanto, algumas características são persistentes ao longo da vida da pessoa com dislexia.

Assim, a realidade da dislexia no Ensino Superior brasileiro é semelhante à realidade do Ensino Básico. É possível verificar a existência de estudantes que apresentam dificuldade de leitura, em sua maioria, não diagnosticados (Medeiros, Azoni, & Melo, 2017).

Adultos que relataram problemas dessa natureza apresentavam resultados ligados à precisão da leitura de palavras, afetando principalmente a velocidade de leitura e as habilidades de produção escrita significativamente inferiores aos de adultos que não relataram essas dificuldades (Basso, Jou, Gonçalves, Moraes, Moojen, & Salles, 2017; Shaywitz, 2006).

No contexto acadêmico, o baixo desempenho causado pela dislexia costuma ser acompanhado de vergonha em expor as suas dificuldades e por problemas no relacionamento com professores e colegas. Isso impacta diretamente na seara emocional, acarretando comorbidades como ansiedade e depressão (Snowling, 2004; Moojen, 2009, Lima *et al.*, 2011).

Pesquisas sobre as dificuldades dos adultos com dislexia, além de serem incipientes, especialmente no Brasil, se dedicam apenas às habilidades de leitura desses indivíduos. No entanto, as principais dificuldades desses adultos são demonstradas em sua vida social e no ambiente de trabalho (Pinto & Fernandes, 2015).

Com isso, a permanência do discente com dislexia na universidade se dá de maneira dificultosa a depender do nível de compreensão acerca da sua condição e das estratégias de enfrentamento adotadas como mecanismos compensatórios, a exemplo do apoio no contexto e na memória mais do que em estratégias analíticas para ajudar na identificação de palavras (Moojen *et al.*, 2016; Peres & Balen, 2013).

Diante de todo o exposto, acerca do impacto da dislexia na vida do universitário, não podemos deixar de colocar em posição de destaque

o papel do docente que é imprescindível na vida desse universitário. Entende-se que esse profissional é um dos protagonistas no processo de aprendizagem e do desenvolvimento cultural dos seus estudantes (Mellouki & Gauthier, 2004).

Apesar da inferência de que no Ensino Superior o estudante deve ter autonomia para conduzir o seu processo formativo, entende-se que, como no Ensino Básico, o docente ocupa papel primordial na vida do estudante. Com isso, o docente deve ter aptidão e discernimento, a fim de atuar adequadamente, conforme as necessidades específicas apresentadas pelo estudante, buscando assim alternativas que venham a contribuir com o desenvolvimento acadêmico desse indivíduo (Anastasiou & Alves, 2003).

Entendendo que o ambiente educativo é um lugar de promoção e fortalecimento da cultura, no qual o modo de ser molda a maneira de se comportar e de pensar o mundo daqueles que nele estão inseridos, o processo de inter-relações entre o docente e o seu grupo de estudantes por meio da sua atuação contribui para o sucesso ou insucesso dos seus estudantes (Mellouki & Gauthier, 2004).

Pesquisas sobre a eficácia do ensino ratificam o impacto da atuação do docente no desempenho dos estudantes. Isso nos faz compreender que não se pode mais atribuir o sucesso do estudante apenas às suas características pessoais.

A atuação docente produz importantes resultados para o desempenho acadêmico satisfatório e os seus efeitos repercutem significativamente ao longo da trajetória formativa do estudante, assim como um ensino deficitário tem consequências negativas ao longo do tempo (Hattie, 2012).

Do mesmo modo, não há mais relevância em atestar a influência do docente sobre os estudantes, mas sim em levar o maior número possível de profissionais a aumentar seus efeitos positivos na aprendizagem do estudante, a fim de reduzir essa lacuna de desempenho (Gauthier, 2004).

Os estudos acerca da “Eficácia do Ensino” explicitam que as abordagens metodológicas eficazes para o sucesso acadêmico são aquelas que o docente torna a aprendizagem de conteúdo acadêmico sistemática, estruturada e explícita para os estudantes. Como consequência, eles passam a apresentar resultados mais satisfatórios (Gauthier *et al.*, 2014).

Destarte, Gauthier (2004) utiliza-se do termo “modelo instrucionista” para reunir em uma categoria as metodologias em que o docente revê os pré-requisitos para a aprendizagem, relaciona o conteúdo da aula com as aprendizagens anteriores e, após entender os resultados alcançados, aborda o novo conteúdo.

As estratégias adotadas pelos estudantes e ofertadas pelos professores são importantes também para evitar o desenvolvimento de quadros ansiosos e depressivos, assim como auxiliar na elevação da sua autoestima.

Nesse sentido, a literatura aponta para uma atuação docente dotada de técnicas, métodos e estratégias eficazes, condizentes com as necessidades específicas trazidas pelos estudantes com dislexia que venham a contribuir para o desempenho e desenvolvimento educacional (Vianin, 2013).

Conforme o exposto, é importante que o docente lance mão de estratégias de ensino que venham subsidiar o processo de aprendizagem do estudante e que sejam compatíveis às necessidades específicas dele.

De acordo com estudos realizados acerca da aprendizagem do estudante adulto com dislexia (Peres & Balen, 2013; Rotta, Ohlweiler, & Riesgo, 2016), podemos pensar em estratégias de ação pedagógica como:

- Garantir a oferta de tempo a mais durante as atividades de avaliação para que o estudante tenha a oportunidade de ler o que escreveu e, com isso poder corrigir eventuais erros.
- Priorizar o aspecto qualitativo das respostas do estudante. Dar relevância ao conteúdo das respostas e não apenas aos erros ortográficos. Em caso de avaliações que envolvam cálculos, permissão do uso de fórmulas e demais meios necessários para resolução das questões.
- Optar por avaliações que envolvam trabalhos práticos e oportunizar momentos em que o estudante demonstre o que aprendeu por outros meios que não estritamente o escrito, a fim de que outras habilidades acadêmicas possam ser demonstradas.
- Auxiliar o estudante a identificar o ponto central de um enunciado, ou seja, o que você quer que ele responda.

- Ler em voz alta das atividades e avaliações a fim de que o estudante possa se valer do apoio auditivo para a compreensão do comando.
- Criar momentos em que o estudante possa discutir junto ao docente sobre a avaliação. Assim será possível averiguar qual foi a intenção dele ao dar determinada resposta e, com isso, valorize esta complementação oral.

Outra estratégia significativa se dá por meio da exploração multissensorial, destacada por Seabra e Dias (2011), a qual privilegia o uso de visão, audição e tato. Com isso, é muito importante que as aulas sejam enriquecidas com o uso de imagens, esquemas, mapas conceituais e vídeos.

A partir dos achados nas referidas pesquisas somos levados à conclusão de que há evidências suficientes em favor do ensino explícito devidamente estruturado e fundamentado em estratégias sólidas e condizentes com as necessidades do universitário com dislexia.

Ao adotar estratégias para o desenvolvimento do seu trabalho, o docente observará os efeitos positivos sobre a aprendizagem do estudante. Além disso, alcançará resultados desta aprendizagem aprofundada duradoura (Klahr & Nigam, 2004).

Outro grande benefício dessa abordagem baseada na adoção de estratégias adequadas de ensino é que ela exige adaptações curriculares de pequeno porte, gerando poucos ajustes em suas práticas pedagógicas, mas com resultados que vão contribuir diretamente para o engajamento do estudante com dislexia.

Esse processo de desenvolvimento que parte da interação entre a atuação docente, o estudante e o ambiente onde eles se inserem – a universidade – dão lastro para a aplicação da teoria do engajamento do estudante.

Neste sentido, o resultado do engajamento do estudante se baseia na análise dos resultados acadêmicos alcançados pelo indivíduo a partir da inter-relação da aprendizagem, do ambiente da instituição, dos recursos aplicados na aprendizagem e dos docentes, mantendo o foco no estudante e no ambiente universitário ao qual ele está vinculado (Coates, 2005).

Com isso, pesquisadores como Kuh (2005) e Astin (2012) afirmam que o engajamento do estudante envolve toda a cultura organizacional da instituição de ensino, a interação entre estudantes e seus colegas, e entre estudantes e docentes. Ele está relacionado com práticas adotadas pelas instituições de ensino, desde como as instituições alocam seus recursos até a organização curricular. Essas escolhas devem oportunizar diferentes estratégias para desenvolver a aprendizagem do estudante.

O engajamento também envolve o nível de apoio que o ambiente da instituição oferece, a oferta de serviços que assegurem a participação dos estudantes em atividades positivamente associadas à persistência, satisfação, aprendizagem e conclusão do curso superior (Hu, 2012; Kuh, 2005). Um estudante com dislexia que se sente compreendido e acolhido quanto as suas especificidades passa a apresentar melhores resultados.

Considerações finais

Certamente, a temática acerca do estudante universitário com dislexia não se esgota neste estudo. Muito ainda deve ser investigado. Ademais, a universidade e seus docentes necessitam compreender com maior profundidade a dislexia e, com isso, passar a ofertar estratégias específicas que contemplem o direito de aprender e o acesso ao conhecimento, buscando também preservar a individualidade e a autoestima dos estudantes.

Para tanto, a atuação docente deve ser pautada no ensino explícito – na qual há claramente a definição de etapas para o desenvolvimento do trabalho auxiliam no desempenho acadêmico, da compreensão da leitura, da produção escrita.

O professor, enquanto mediador de conhecimento, deve estar atento às necessidades do estudante e buscar possibilidades de aprendizado que favoreçam o desenvolvimento do estudante buscando trabalhar de forma alternativa envolvendo o estudante com dislexia como um todo na sala, sem distinção proveniente de sua dificuldade.

A atuação docente consciente, estruturada e preocupada em oportunizar condições adequadas para a aprendizagem conduz o estudante ao engajamento e otimiza o seu desempenho nas atividades educativas. No momento histórico em que estamos inseridos é preciso que o docente esteja atento para o quanto a sua atuação é primordial.

Referências

- Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., Seco, G. M. D. S. B., & Pereira, M. (2010). Dislexia em Estudantes do Ensino Superior: alguns dados de intervenção no Instituto Politécnico de Leiria. In J. Linares, J. & M. Fuentes. *Investigación en Convivencia Escolar: variables relacionadas* (pp. 309-314). Editorial GEU.
- American Psychiatric Association. APA. (2014). *DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2003). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille.
- Astin, A. (2012). *Assessment for excellence: the philosophy and Practice assessment and evaluation in higher education*. Blue Ridge Summi: Rowman & Littlefield Publishers.
- Basso, F. P., Jou, G. I., Gonçalves, H. A., Moraes, A. B., Moojen, S. M. P., & Salles, J. F. (2017). A produção textual escrita de adultos com dislexia de desenvolvimento. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 9(2), 19-32.
- Ciasca, S. M., Rodrigues, S. D., & Azoni, C. A. (2015). *Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade*. Ribeirão Preto, SP: Book Toy.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36.
- Fadini, C. C., & Capellini, S. A. (2011). Treinamento de habilidades fonológicas em escolares de risco para dislexia. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 3-13.
- Farrell, M. (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do docente*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gauthier, C. (2004). *O ensino explícito, aspectos teóricos e práticos*. EdUECE. UFCE.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2014). *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Editora Vozes Limitada.

- Gutierrez, L. (2010). *Prevalência de Dislexia e Fatores Associados em Escolares do 1º ao 4º Anos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Hu, S., & McCormick, A. C. (2012). An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes. *Research in Higher Education*, 53(7), 738-754.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological science*, 15(10), 661-667.
- Kuh, G. (2005). Student engagement in the first year of college. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & B. O. Barefoot (Eds.). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 86-107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lima, R. F. D., Salgado, C. A., & Ciasca, S. M. (2011). Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. *Revista CEFAC*, 13(4), 756-762.
- Mangas, C. F., & Sánchez, J. L. R. (2010). A dislexia no ensino superior: Características, consequências e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7), 1-14.
- Medeiros, E. C. D. M. R., Azoni, C. A. S., & de Melo, F. R. L. V. (2017). Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. *Inclusão Social*, 11(1).
- Mellouki, M., & Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, 25(87), 537-571.
- Moojen, S. (2009) *A escrita ortográfica na escola e na clínica: Teoria, avaliação e tratamento*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Moojen, S. M. P., Bassôa, A., & Gonçalves, H. A. (2016). Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 50-59.
- Moojen, S., & França, M. (2006). Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler & R. S. Rifessgo (Org.) *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*, Artmed.

- Organização Mundial da Saúde – OMS. (2008). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Coord. Organização Mundial da Saúde. Décima Revisão. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Peres, M. S., & Balen, S. A. (2013). Do acesso à acessibilidade aos conteúdos: algumas reflexões sobre a dislexia no âmbito universitário. In F. R. L. V. Melo (Org.). *Inclusão no Ensino Superior: docência e NEE* (pp. 265-283). Natal: EDUFRRN.
- Pinto, F. L., & Fernandes, L. G. (2015). Dificuldades de Aprendizagem. In C. Ussene & L. S. Simbine. *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão* (pp. 45-50). Maputo: EDUCAR-UP.
- Porcaccia, S. S., & Barone, L. M. C. (2011). Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(3), 395-402.
- Rotta, N. T., Ohlweiler, L., & Riesgo, R. S. (Eds.). (2016) *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia*. 28(87), 306-320.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Artmed.
- Snowling, M., & Stackhouse, J. (2004). *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed.
- Snowling, M. J. (2004). *Dislexia*. 2. ed. São Paulo: Santos.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (Orgs.). (2013). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Vellutino, F. R., & Fletcher, J. M. (2013). Dislexia do desenvolvimento. In M. Snowling & C. Hulme (Orgs.). *A ciência da leitura* (pp. 380-396). Porto Alegre: Penso.
- Vianin, P. (2013). *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.

[**Voltar para sumário**](#)

Capítulo 7

A avaliação-intervenção psicológica nos problemas do processo de escolarização: o desenvolvimento do psiquismo na psicologia histórico-cultural

Marilda Gonçalves Dias Facci

Ana Paula Alves Vieira

Introdução

Atualmente, vivemos um contexto em que várias crianças ainda não se apropriaram da leitura, da escrita e da Matemática e, por isso, estão excluídas do processo pedagógico. Não se trata de crianças com deficiência, na maioria das vezes, mas de histórias de fracasso escolar em uma sociedade desigual.

Pensar em inclusão remete ao entendimento dos alunos da Educação Especial e dos que colecionam insucesso na escola, que ficam, muitas vezes, à margem do sistema pedagógico. Continuamente esses estudantes são diagnosticados com transtornos, o que tem se configurado como um processo de patologização das dificuldades enfrentadas na escola ou do desenvolvimento infantil (Mezzari, 2017; Moysés & Collares, 2011; Tuleski *et al.*, 2019).

O diagnóstico mais comum, que tem sido atribuído às crianças que enfrentam dificuldades na escola brasileira, é o de Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), segundo Leonardo e Suzuki (2016) e Franco, Tuleski e Eidt (2016). Uma pesquisa, realizada por Tuleski *et al.* (2019), mostrou que 7.01% de 11.672 crianças pesquisadas faziam uso do medicamento frequentemente usado no tratamento desse *déficit*, a Ritalina, que possui o metilfenidato como princípio ativo.

Uma avaliação apressada, calcada em testes psicológicos, muitas vezes é realizada de forma superficial, rotulando os alunos como possuidores de algum transtorno ou mesmo com uma deficiência intelectual. Na

contramão dessa ideia, há estudos realizados por Vygotski (1997), que chama a atenção para a necessidade de compreender a criança para além da sua deficiência, enxergando-a como um indivíduo ativo, com potencialidades para se desenvolver, se recursos mediadores adequados forem utilizados no entorno social e no processo pedagógico.

Essa criança, “cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas uma criança desenvolvida *de outro modo*” (p. 12). É uma criança com especificidades, devido à deficiência, mas que tem possibilidades para se desenvolver, pois, para o autor, a aprendizagem promove desenvolvimento (Vigotski, 2009).

Assim, quando abordamos o tema da inclusão, temos que analisar que recursos e estratégias serão utilizados para avaliar os alunos e, na coletividade da escola, propor procedimentos pedagógicos que podem metamorfosear o estudante, fazendo a crisálida se transformar em borboleta, como citam Vygotsky e Luria (1996).

Do nosso ponto de vista, esse pressuposto é importantíssimo quando estruturamos um processo de avaliação psicológica, por isso o objetivo deste capítulo é discorrer sobre o processo de avaliação psicológica de estudantes que estão com dificuldades no processo de escolarização, tendo como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Inicialmente, trataremos do desenvolvimento do psiquismo infantil, trazendo algumas características da criança na primeira fase do Ensino Fundamental, e, na continuidade, abordaremos alguns aspectos do processo de avaliação psicológica das queixas escolares ou dos problemas de escolarização.

A periodização do desenvolvimento humano

Quando temos como propósito discorrer sobre o processo de avaliação, precisamos compreender como ocorre o desenvolvimento do psiquismo, levando em conta a historicidade. Vygotski (2006), ao tratar do desenvolvimento humano, analisa que os indivíduos passam por períodos de estabilidade e períodos de crise. Para ele, o desenvolvimento é constituído por idades críticas, que consistem em pontos de passagens do desenvolvimento ou, em outras palavras, crises, e de idades estáveis.

A passagem de um período a outro não tem caráter evolutivo, mas sim revolucionário, que se dá a partir da apropriação da cultura pela criança.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento, de forma geral, é entendido como um processo em que o indivíduo se apropria da história, das qualidades humanas contidas em um objeto que é fruto do trabalho humano, fruto de objetivação de indivíduos (Leontiev, 1991). De acordo com Vygotski (2000, p. 149), “passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas também à história de cada função isolada”, porque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá no sentido do interpésíquico (forma externa) para o intrapsíquico (internalizado). No decorrer do desenvolvimento a criança se reequipa, ou seja, o transformar-se em adulto advém desse processo de internalização e apropriação da cultura humana (Vygotsky & Luria, 1996).

Assim, “o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (Vygotski, 2006, p. 255). Essa formação nova se dá no período de crise. Nas crises, segundo Vygotski (2006):

[...] se produzem bruscas e fundamentais mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. Em muito breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, modificam-se os traços básicos de sua personalidade. Desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em ocasiões, caráter de catástrofe; recorda um curso de acontecimentos revolucionário tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado das mesmas. (p. 251)

Ao considerar esse contexto, Vygotski (2006) destaca três características do período de crise. A primeira é relacionada ao fato de que seu início e fim são indefinidos; a segunda diz respeito ao entendimento de que muitas crianças são difíceis de educar nesse período e seus desempenhos escolares pioram, bem como se nota menos interesse na escola; e a terceira característica é a de que nesse período surgem novos interesses, novas aspirações e novas formas de atividade.

Segundo Elkonin (1987), a transição de um período para outro é marcada pela discrepância entre as capacidades operacionais e os motivos. Nesse sentido, Leontiev (2014) afirma que as novas atividades surgem quando surgem novos motivos. De acordo com este autor, quando a criança se encontra em uma contradição entre seu modo de vida e de suas potencialidades, entre conhecimentos e cobranças das pessoas ao seu redor, entre mudanças internas e externas, surge uma nova atividade. O autor também destaca a mudança no sentido que leva a criança a transformar sua atividade, entendida como a experiência pessoal que determinado fenômeno tem para a criança.

Elkonin (1987) apresenta uma periodização do desenvolvimento humano em que os períodos são marcados por atividades-guia, que não são as mais frequentes, mas as que conduzem o desenvolvimento das funções psicológicas e da personalidade. Na infância, a atividade-guia do pré-escolar consiste no jogo de papéis, e o estudo é a atividade que norteia do desenvolvimento do escolar (Elkonin, 1987). Entre esses períodos, Vygotski (2006) localiza a crise dos 7 anos, considerando que os períodos do desenvolvimento são gestados de acordo com as condições histórico-sociais e não são imutáveis. Estão atrelados à forma como a sociedade se organiza na transformação da natureza – pelo trabalho – e por meio das relações sociais presentes no capitalismo, no caso da nossa sociedade.

A crise dos 6-7 anos, quando a criança ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental, é marcada por características como a perda da espontaneidade infantil, que acontece porque a relação entre vivência e ato, que antes era direto, passa a ser mediada pelo fator intelectual. A vivência corresponde à unidade entre a personalidade e o meio – “no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade” (Vygotski, 2006, p. 383). Ao ingressar no primeiro ano, conforme Petrovski (1985), as relações sociais da criança são alteradas, expectativas são colocadas em relação à alfabetização e novas exigências são feitas à criança.

Vygotski (2006) destaca duas características referentes à crise dos 7 anos. A primeira corresponde ao fato de que as vivências adquirem sentido

e se reestruturam, e a segunda considera que as vivências ou os afetos/sentimentos se generalizam, portanto, a criança começa a julgar a si mesma, formando, por exemplo, o amor-próprio e a autoestima. Nesse período de transição, a criança apresenta comportamentos que são normalmente considerados difíceis: “a criança se amaneira, se faz caprichosa, muda a forma de andar. Comporta-se de modo artificial, teatral, grotesca, gosta de fazer-se de palhaça...” (Vygotski, 2006, p. 377).

Normalmente, ao avaliar essas crianças de forma tradicional, não são consideradas as mudanças que estão enfrentando em sua rotina, na relação com o estudo, no conteúdo das conversas com os adultos, que agora passam a girar em torno da escola, bem como nas suas obrigações, que também passam a ser relacionadas à escola, como, por exemplo, fazer a tarefa de casa (Facci, 2004). A entrada na escola é uma grande transformação na vida da criança, pois seu lugar social sofre uma mudança significativa, e ela se depara com o que há de mais desenvolvido na consciência social e no pensamento teórico, como com a ciência, por exemplo (Davidov, 1988).

Barroco e Leonardo (2020, p. 327) analisam que

...o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as linhas gerais de desenvolvimento daquelas sem deficiência, com a apropriação pela criança do já objetivado entre os homens e a ela disponibilizado, na direção de “fora para dentro”, mas com o estabelecimento de uma relação dialética de apropriação e objetivação.

A pessoa com deficiência se desenvolverá de acordo com as mediações culturais realizadas pelo entorno social. Na interação com os outros indivíduos, a criança aprende a utilizar os recursos mediadores criados pelo ambiente e, segundo Vygotsky e Luria (1996), aprende a refrear a imediata satisfação de suas necessidades, passando a utilizar meios indiretos e desenvolvendo habilidades culturais que possibilitam um controle da situação – se apropria desses recursos e a partir deles modifica sua forma de relação com o mundo. Ela se reequipa, em direção à utilização dos mediadores culturais, que terão impacto no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, tais como memória lógica, atenção concentrada, abstração e criatividade, entre outras funções.

Vygotsky e Luria (1996) analisam que o meio em que a criança vive é que a levará a dar conta de sua deficiência biológica. Para os

autores russos, mais do que a deficiência biológica, é o meio social que limita o desenvolvimento desse indivíduo. Eles analisam que é preciso não se concentrar somente nas características negativas da criança, mas criar nela as características positivas. Vygotski (1997) compreende que o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência está atrelado a duas condições: a realidade social, que muitas vezes cria um sentimento de inferioridade nas pessoas; e a orientação para a compensação. Vygotsky e Luria (1996, p. 221) afirmam que no desenvolvimento da pessoa com deficiência ocorre um mecanismo de compensação ou supercompensação:

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma “cultura do defeito” específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas.

O indivíduo cria recursos mediadores que permitem compensar a condição diferenciada de desenvolvimento. A partir da inserção da cultura, numa situação provocada pelo meio, é capaz de criar e utilizar dispositivos culturais que ajudam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os mesmos autores afirmam o seguinte: “consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 237).

Considerar o entorno social e as mediações realizadas, torna-se um diferencial em uma avaliação pautada na Psicologia Histórico-Cultural, conforme veremos a seguir.

A avaliação psicológica no processo de escolarização

A partir da escola de Vygotsky, o objetivo principal da avaliação psicológica é não localizar a dificuldade na criança, como o fazem as avaliações tradicionais, por meio da utilização de testes padronizados. Busca-se analisar a unidade afetivo-cognitiva, que permeia o processo de

apropriação dos conhecimentos, como alguns autores têm defendido e buscado alternativas. Dentre eles, Anache (2018), Facci *et al.* (2007), Facci & Souza (2011, 2014), Lessa (2014), Tanamachi & Meira (2003) e Vieira (2020).

Esses autores afirmam que, para isso, a avaliação psicológica deve seguir pelo método materialista histórico-dialético, que norteia a Psicologia Histórico-Cultural. Nesse processo, é fundamental considerar a totalidade que está presente numa queixa de dificuldades no processo de escolarização, analisando as condições histórico-sociais que permeiam o aprender e o ensinar, em uma sociedade que não possibilita o acesso aos bens materiais e culturais de forma igualitária. Também é fundamental considerar que esse processo deve ser realizado juntamente com a equipe pedagógica da escola e dos pais. A participação dos professores é imprescindível, dada a sua importância no processo de aprendizagem dos alunos.

Inicialmente, é preciso analisar a origem da dificuldade que aparece para o psicólogo em formato de queixa, recuperando a história de sua produção (Facci *et al.*, 2007). Assim, a justificativa não é buscada na criança, como algum problema inerente a ela, mas são consideradas as múltiplas determinações da queixa – a família, os amigos, a escola e a sociedade (Tanamachi & Meira, 2003).

A avaliação, portanto, transcende o indivíduo, considerando que o desenvolvimento que apresenta é fruto de um processo histórico e cultural no qual os processos psicológicos são internalizados, perpassando instituições, como família e escola, que devem ser consideradas como inerentes à sociedade de classes (Facci, Eidt, & Tuleski, 2006).

Para isso, Facci *et al.* (2007, p. 326) afirmam que na avaliação “não se deve permanecer no limite do cotidiano da escola, e sim buscar analisar as relações de determinação deste cotidiano, repleto de problemas, para compreender a totalidade do processo educacional”. Por isso, os autores que defendem a avaliação psicológica a partir desse método afirmam que a avaliação deve ir além da aparência (o que aparece para o psicólogo, a queixa) e buscar a essência (a origem social da dificuldade).

Segundo Talizina (2009), a escola tem o papel importantíssimo de criar necessidades e motivos nas crianças, pois a relação do aluno com o

professor se torna central na vida dele nesse momento. Em suas palavras, “as relações do professor com o aluno são a representação das relações com toda a sociedade: o professor é portador das exigências sociais e o portador da experiência social que o aluno deve assimilar, convertendo-a em seu próprio capital” (Talizina, 2009, p. 57). A autora defende que a escola tem a função de organizar a atividade de estudo, pois não será qualquer ensino que contribui para a formação da atividade-guia, que no período escolar é a atividade de estudo, ou, em outras palavras, para o desenvolvimento.

A partir dessa premissa, de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Vigotski, 2009), a intervenção com crianças com dificuldades no processo de escolarização deve se dar a partir de instruções específicas para o seu período de desenvolvimento. Na avaliação, é possível localizar quais seriam essas instruções, baseadas nas tarefas propostas à criança. Um conceito importante para isso é o de zona de desenvolvimento próximo.

A zona de desenvolvimento real corresponde àquilo que a criança faz sozinha, sem ajuda, aos processos psíquicos já internalizados. O que a criança consegue fazer com ajuda de um adulto ou de outros colegas, mas ainda não consegue fazer sozinha, se encontra na zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 2009). Esse conceito é importante na avaliação, porque devemos saber o que hoje a criança faz com ajuda, pelo fato de indicar os processos psicológicos que estão compartilhados e que serão internalizados por ela posteriormente, caso sejam oferecidas condições de aprendizagem nessa zona. Segundo Vigotski (2009), é na zona de desenvolvimento próximo que o ensino deve agir.

Nessa forma de avaliação que estamos propondo, é fundamental que haja o envolvimento de pais e professores no processo de conhecimento daquilo que a criança já domina e do que ainda precisa aprender. Reuniões com pais e professores potencializam o entendimento que se pode ter do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. No processo de avaliação podemos organizar atividades pertinentes ao cotidiano da criança, que forneçam indícios de como está o desenvolvimento de seu psiquismo.

Vieira (2020) sistematiza as etapas para uma avaliação-intervenção a partir da Psicologia Histórico-Cultural para crianças em transição, do período pré-escolar para escolar, que enfrentam dificuldades no processo

de escolarização. As etapas se configuram em encontros iniciais, atividades com as crianças e encontros finais. Os encontros iniciais são realizados separadamente, com professores, com os pais ou responsáveis e com a criança, com a finalidade de conhecer a trajetória e as especificidades da vida escolar do estudante.

As atividades realizadas com as crianças visam avaliar o desenvolvimento afetivo-cognitivo. Nessa parte da avaliação, são propostas tarefas que envolvam as funções psicológicas superiores e que possibilitem compreender o sentido da escola para os estudantes. Elas são estruturadas a partir de características, dificuldades e potencialidades das crianças.

Por fim, a última etapa consiste em encontros realizados de forma separada com todos os envolvidos na construção da queixa (pais ou responsáveis, professores e criança). No encontro com a criança são ressaltadas suas potencialidades, com a entrega de um portfólio; com os pais ou responsáveis e professores são entregues e discutidos relatórios que visam apresentar as potencialidades da criança, explicar as dificuldades que está apresentando e como seu meio pode criar condições de superá-las, contribuindo para que a atividade de estudo seja a atividade-guia da criança.

Considerações finais

Ao falarmos sobre inclusão escolar consideramos pertinente refletir sobre estudantes que estão na escola, não têm nenhuma deficiência orgânica, mas também estão excluídos do processo pedagógico. Assim como muitos alunos da Educação Especial, esses também não estão se apropriando dos conhecimentos.

Entendemos então que, quando se trata de inclusão, é preciso defender que todos os estudantes, independentemente da classe social, da presença ou não de deficiência, devem ter direito ao desenvolvimento de suas potencialidades, suas capacidades, pela apropriação dos conhecimentos científicos. Vygotski (1997) analisa que antes de enxergarmos a deficiência, temos que ver o sujeito, a criança, por isso compreendemos que antes de enxergar a dificuldade é preciso ver um estudante em desenvolvimento.

Embora neste capítulo tenhamos centrado atenção no processo de avaliação das queixas escolares, gostaríamos de destacar que, além da

necessidade de uma sistematização da forma de avaliar, o ensino também deve ser organizado em torno da zona de desenvolvimento próximo. Retomando o conceito de atividade-guia, o meio que a criança está inserida deve assegurar que a sua vida gire em torno da escola, criando necessidades e motivos para que a atividade de estudo seja sua atividade-guia.

Nas palavras de Davydov e Márkova (1987, p. 320), “durante sua formação (da atividade de estudo), é necessário revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo”. Dessa forma, a partir da avaliação também é possível sugerir mudanças importantes de serem feitas em relação à organização da atividade da criança (Vieira, 2020). Segundo Elkonin (1987), a análise do desenvolvimento do psiquismo deve ser realizada a partir da análise da atividade da criança, considerando a passagem de uma atividade-guia à outra.

Pensando na avaliação qualitativa do desenvolvimento da criança com dificuldades no processo de escolarização, essas premissas devem ser consideradas. Conforme sintetizou Vieira (2020), ao entendermos os processos psicológicos como constituídos socialmente temos condições de analisar o desenvolvimento que está ocorrendo na zona de desenvolvimento próximo e que serão possivelmente internalizados por ela, caso haja o suporte necessário para tal.

Esse suporte não significa apenas trabalhar com a criança, focalizando o problema nela, mas sim analisar as condições do meio que são apresentadas a ela. Ao realizar uma avaliação dessa forma podemos verificar o que tem contribuído ou não para que a atividade de estudo seja a atividade-guia da criança que enfrenta problemas no processo de escolarização ou que tenha alguma deficiência.

A avaliação consiste, portanto, em um momento de intervenção (Facci & Souza, 2014; Vieira, 2020). A partir da avaliação realizada de forma qualitativa pode-se conhecer em qual período do desenvolvimento a criança se encontra, e as mudanças necessárias de serem feitas em seu entorno para que a queixa escolar seja superada. Vale a pena ressaltar então que a dificuldade não se encontra na criança (Anache, 2018; Facci *et al.*, 2007; Facci & Souza, 2011, 2014; Lessa, 2014; Tanamachi & Meira, 2003; Vieira, 2020), ela foi formada a partir de sua relação com o seu entorno e, por isso, sua superação deve se dar dessa forma.

Vygotski (2000), ao tratar do método de análise do desenvolvimento do psiquismo, enfatiza a necessidade de explicar, e não somente descrever, os comportamentos; considerar o processo de formação de determinado comportamento, indo à gênese de sua formação; e, principalmente, considerar que transformações do desenvolvimento cognitivo e afetivo podem ocorrer por meio da apropriação de mediadores culturais.

Barroco e Leonardo (2020) compreendem que quando se trata de um diagnóstico de pessoas com deficiência, muitas vezes se desconsidera as relações que estabelecem com a sociedade e as formas como a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem no processo de vida social ou na escola. O diagnóstico, para as autoras, deve deixar claro o caminho já percorrido pelo estudante, os limites enfrentados e já superados, analisando como o sujeito utiliza a linguagem e os instrumentos psicológicos para resolver as atividades propostas, tanto no processo de avaliação como no desenvolvimento da prática pedagógica.

Finalizando esse texto, concordamos com Barroco e Leonardo (2020, pp. 338-339) quando afirmam:

Tendo como respaldo a teoria vygotskiana, professores e demais profissionais da educação precisam entender quais são os aspectos íntegros ou positivos da criança (aspectos físicos, emocionais, sociais) e, com base neles, organizar um trabalho de ensino por meio do qual possam promover compensações e superações. Assim sendo, fica claro que não se deve priorizar o acesso da criança com deficiência à cultura como determinante ao seu desenvolvimento. De acordo com Vygotski, a deficiência não está relacionada só a um comprometimento biológico, mas também ao uso cultural dos processos psicológicos. Deste modo, ao relacionar-se e trabalhar com a deficiência, é primordial contar com medidas culturais auxiliares, de maneira a proporcionar mediações que possibilitem a apreensão de novos conhecimentos e desenvolvimento.

Nossa defesa é que, quando pensamos em inclusão de todos no processo aprendizagem, a prática pedagógica deve levar em conta o entendimento de que o sujeito é síntese das relações sociais, deve analisar a periodização do psiquismo da criança para desenvolver atividades que promovam o processo de humanização, de socialização dos conhecimentos, conforme defende Saviani (2003). Todo o trabalho na escola deve primar para que os sujeitos possam tomar consciência da realidade e, dessa forma, contribuir para a transformação da coletividade, em busca da emancipação humana.

Referências

- Anache, A. A. (2018). Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(spe), 60-73. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208800>
- Barroco, S. M. S., & Leonardo, N. S. T. (2020). A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Eds.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (2ª. ed., pp. 321-342). Campinas, SP: Autores Associados.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.
- Davydov, V., & Márkova, A. (1987) La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In V. Davydov, & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología* (pp. 316-337). Moscou: Editorial progreso.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In D. Davidov, & Y. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología* (pp.104-124). Moscou: Ed. Progreso.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.
- Facci, M. G. D., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124. <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf>.
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2011). “- O Que Este Menino Tem?”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia escolar – identificando e superando barreiras* (pp. 77-100). Campinas: Alínea.
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, 14(30), 385-403. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&tlng=pt.

- Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R. G., Silva, V. G., & Roma, C. G. (2007). Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 323-338. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200011&lng=pt&tng=pt.
- Franco, A. F., Tuleski, S. C., & Eidt, N. (2016). O uso de medicamento controlado na Educação Infantil: um retrato preliminar do terceiro maior município paranaense. In H. R. Campos, M.P. R. Souza; M. G. D. Facci (Eds.), *Psicologia e Políticas educacionais* (pp. 207-232). Natal: EDUFRN.
- Leonardo, N. S. T., & Suzuki, M. A. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 46-54. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1161>
- Leontiev, A. N. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, & L. S. Vygotsky, *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 87-106). São Paulo: Moraes. (Trabalho original publicado em 1959).
- Leontiev, A. N. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone editora.
- Lessa, P. V. (2014). *O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Mezzari, D. P. S. (2017). *O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho: uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-Cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. In M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Eds.), *A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp. 133-196). Maringá: EDUEM.
- Petrovski, A. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscou: Editorial Progreso, 1985.

- Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (8a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tuleski, S. C., Franco, A. F., Mendonça, F. W., Pereira, R. L., Eidt, N. M., & Ferracioli, M. U. (2019). Hiperdiagnóstico de Crianças com TDAH? O que os Dados de Quatro Municípios Paranaenses Apontam. In S. C. Tuleski, & A. F. Franco (Eds.), *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico-Cultural: estudos contemporâneos* (pp. 127-153). Maringá: Eduem.
- Vieira, A. P. A. (2020). *A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção: proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.
- Vygotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas. Tomo 5*. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabalho original publicado em 1936).
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III* (L. Kuper, Trad, 2ª ed.). Madri: Visor. (Grande parte dos textos foram escritos em 1931 e os primeiros cinco capítulos foram publicados em 1960).
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras escogidas. Tomo IV* (2ª ed.). Madrid: Visor y A. Machado Libros.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1930).

[**Voltar para sumário**](#)

Capítulo 8

Reflexões sobre o processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no sistema regular de ensino

Hugo Donato Nóbrega de Lucena

Jaise do Nascimento Souza

Márcia Jerônimo de Souto

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Introdução

O termo Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem uma longa trajetória ao ser definido como tal. De acordo com Lewek e Machado (2006), o conceito de AH/SD foi revisto e continuamente reelaborado ao longo dos anos, em detrimento principalmente dos equívocos em relação às causas e habilidades das pessoas acometidas pelo transtorno.

Deste modo, a definição do termo, como o conhecemos na atualidade, só se deu após a divulgação do Relatório de Marland pelo Departamento de Saúde e Bem-Estar dos Estados Unidos em 1972 (Branco, Tassinari, Conti & Almeida, 2017), que além de definir, categorizou a superdotação em áreas, sinalizando ainda para a sociedade, o descaso quanto a ineficiência do atendimento educacional às pessoas diagnosticadas com AH/SD (Pérez & Freitas, 2014).

No Brasil, embora só a partir da década de 1970 se verifique a busca pela definição de uma terminologia adequada para se referir às pessoas com AH/SD, registra-se que o atendimento educacional a estas começou a ocorrer no país a partir do ano de 1929, na Sociedade Pestalozzi, por intercessão da Psicóloga Helena Antipoff¹⁵.

15 A Psicóloga russa Helena Wladimirna Antipoff, mais conhecida por Helena Antipoff, foi uma grande pesquisadora e educadora de crianças com deficiência que se fixou no Brasil, a partir do ano de 1929, a convite do governo de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma do ensino conhecida como Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta (1927). Inicialmente fora convidada para ministrar aulas de Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, na capital Belo Horizonte, porém, acabou por introduzir a Educação Especial no Brasil fundando no país a primeira

Sob sua influência, o atendimento educacional às pessoas diagnosticadas com superdotação, à época denominadas pela pesquisadora de “excepcionais”, teve um avanço significativo no país, algo que, associado à luta de membros da sociedade civil por condições de igualdade e acesso desse público ao ensino regular de ensino, impulsionou a criação de um documento com os possíveis critérios de identificação de alunos que apresentassem características de AH/SD (Novaes, 1979).

Deste modo, no ano de 1971, por ocasião da promulgação da Lei 5962/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, torna-se reconhecido, pela primeira vez, o termo Superdotação, garantindo para aqueles que se enquadram ao perfil de superdotado em seu Art. 9º, “tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971).

A definição brasileira atual considera os educandos com AH/SD aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, Art. 5º, III) e que, conseqüentemente, apresentam condições de aprofundar e enriquecer conteúdos escolares. Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) coloca que:

Alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No que tange ao atendimento educacional a estas pessoas, no ano de 2005, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e em consonância com a legislação vigente foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, NAAH/S, em todo o Brasil, na perspectiva de identificar e apoiar alunos com AH/SD, suas famílias, assim como seus professores. Dentre os objetivos do NAAH/S estariam ainda disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos, promover a formação de professores para atender os desafios acadêmicos, socioemocionais dos alunos com AH/SD e trazer contributos para a melhora da vida destas pessoas.

Sociedade Pestalozzi. Suas ideias fomentaram importantes discussões sobre o tema AH/SD (Martins, 2015).

No Rio Grande do Norte, o NAAH/S foi criado sob o Decreto Estadual nº 19.245/06, de 18 de julho de 2006, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura atendendo uma orientação do MEC. Atualmente, encontra-se sediado no prédio do Centro Administrativo do Estado, Natal/RN, integrado à Subcoordenadoria de Educação Especial do Estado do Rio Grande do Norte – SUESP, e segundo a atual responsável pela Equipe Técnica Pedagógica do Núcleo, em consonância com, e a proposta nacional, visa oferecer atendimento aos alunos com AH/SD, escolas e famílias, no que se refere à identificação e acompanhamento educacional.

Destarte, este ensaio teórico teve como principal objetivo promover uma reflexão crítica acerca do processo de inclusão escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no sistema regular de ensino, especificamente aqueles que estão matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) considerando participação do NAAH/S nesse processo.

Para alcançar o objetivo central deste estudo, utilizamos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada (Severino, 2016) gravada com a responsável, desde o ano de 2012 pela Equipe Técnica Pedagógica do NAAH/S-RN. A entrevista foi realizada às 9h (nove horas) do dia 15 de maio de 2019, na sede do NAAH/S-RN, mediante assinatura do termo de autorização para gravação de voz, e teve duração de 2h:15min.

Os dados construídos foram analisados sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, que pressupõe uma natureza social de aprendizagem. Nesta perspectiva, de acordo com Vigotsky (2007) reconhece-se que as pessoas aprendem através de ações partilhadas mediadas pela linguagem e pela instrução, sendo o professor fundamental nesse processo de apropriação do conhecimento.

Um ensaio sobre os desafios da Educação Inclusiva com foco em altas habilidades/superdotação

Como vimos, marcos legais acenam para a necessidade de se conceber uma educação que assegure aos alunos com AH/SD o desenvolvimento de suas potencialidades, a exemplo da já referenciada Resolução CNE/CEB

nº. 02/2001, onde consta que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de classes comuns:

Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar nos termos do art. 24º, V, “c”, da Lei 9.394/96 (Brasil, 2001, p. 03).

Todavia, os estudantes com AH/SD podem ser considerados os mais negligenciados dentre o público-alvo da Educação Especial (Branco *et al.* 2017) e isso, segundo os autores, advém principalmente da falta de entendimento sobre as características e as necessidades educacionais desses estudantes.

De acordo com material Saberes e Práticas de Inclusão (2006), disponibilizado pelo MEC, essa carência é evidente e devastadora, por isso faz-se indispensável favorecer condições para que professores e especialistas em Educação desenvolvam melhor compreensão sobre Superdotação e necessidades educacionais desses alunos.

Com relação às características do AH/SD apresentamos um trecho da entrevista semiestruturada, gravada com a responsável pela Equipe Técnica Pedagógica do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Estado do Rio Grande do Norte (NAAH/S-RN):

Pergunta: **Quais as principais características da pessoa com AH/SD?**

Entrevistada: *“Pronto! As características gerais! Você vai conversar com a mãe e percebe que ela descreve um desenvolvimento precoce... Que o filho falou mais rápido, que ele aprendeu mais rápido que as outras crianças, aprendeu a ler mais cedo. Então, a precocidade é uma característica geral. Mas, você também vai se deparar com casos em que a mãe não descreve isso. E você por conta disso não descarta que ele tenha altas habilidades. Outra característica é um cérebro hiperativado que muitas vezes se confunde com hiperatividade... É que ele raciocina muito rápido, tem muitas ideias, ele tem dificuldade de ficar parado no local com tanta coisa fervilhando na cabeça dele. Isso é uma característica que é bem geral. A hiperexcitabilidade do cérebro, a de sincronia no desenvolvimento também é uma característica geral porque quando uma, vamos dizer, energia muito voltada para o desenvolvimento cognitivo diz algumas questões de outras partes*

do corpo, de desenvolvimento do corpo ela fica mais quieta, então a sincronia cognitivo motor é muito comum. Eu costumo dizer que os alunos com altas habilidades são os alunos da era da tecnologia desde que nasceram porque o cérebro é muito rápido e essas tecnologias antigas de lápis e caderno não dão conta do que se passa no cérebro deles... Pra você ter uma ideia eles têm um desenvolvimento cognitivo tão elevado que nem os signos linguísticos dão conta do que ele querem dizer. Por isso, eles têm que criar... Aprender a lidar com isso não é fácil! [...] Então a gente tem que oferecer o máximo de opções para que o aluno se expresse, sabe? Ele é questionador, curioso, ele faz perguntas difíceis, ele não se conforma com uma resposta simples, quer saber o porquê das coisas... Essas são as características gerais!”

Conforme a Técnica do NAAH/S-RN, as pessoas com AH/SD são naturalmente diferentes umas das outras, porém, apresentam características similares às quais chamou de gerais. Dentre as possíveis “características gerais” citadas por nossa entrevistada estão: capacidade de aprender de maneira rápida e fácil, originalidade e criatividade não convencional, hiperexcitabilidade cerebral, habilidade com ferramentas tecnológicas, vocabulário excepcional, fluência verbal, e excelente capacidade argumentativa. Além disso, costumam ser bastante curiosos e raciocinam rápido demais.

Ainda sobre o que diz respeito à compreensão das pessoas com AH/SD, podemos destacar outro trecho da fala da entrevistada:

Pergunta: Cite-nos outras características de um aluno com AH/SD.

Entrevistada: *“Então! Tem que ocorrer duas coisas para que aconteça de acordo com a teoria que nos embasa que é a de Joseph Renzulli. Ele tem que ter três características básicas que você já vai ver de imediato. Ele tem que ter habilidade acima da média em alguma área que a princípio pode ser na linguística... Ele fala sobre determinada temática com exímia habilidade, ele usa termos que outras crianças, outros alunos, adolescentes da turma não utilizam, ele usa a argumentação bem elevada... Ai você já percebe uma habilidade acima da média que também poderia ser no esporte, na arte ou em qualquer área. Joseph Renzulli fala que são três anéis: O anel de habilidade acima da média, o anel de envolvimento com a tarefa que quer dizer que ele não é obrigado a estar praticando. Não é obrigado, mas adora fazer aquilo, é apaixonado, ele é aficionado, pela tarefa. O gosto, o interesse, diferente de um menino que toca piano porque a mãe manda estudar todo dia, ler muito, estuda muito porque a mãe coloca, há o estímulo, mas é porque*

ele solicita, aí é o envolvimento com a tarefa. Outra característica é a criatividade que é o terceiro anel. Aí tem que fazer a interseção dos três que é a superdotação. Se o menino fala sobre matemática com exímia propriedade de conhecimento (habilidade acima da média), e envolvimento com a tarefa, ele tá sempre falando sobre esse assunto, voltando para esse assunto, mas se esse assunto ele não fizer nenhum trabalho criativo com essas informações ele não pode ser considerado superdotado. Ele só pode ser considerado superdotado quando ele faz um trabalho criativo a respeito desse conhecimento que ele tem um elevado potencial”.

Para continuar falando sobre as características das pessoas com AH/SD, nossa entrevistada recorre às contribuições de Joseph Renzulli (1936), Psicólogo Educacional americano integrante do Centro Nacional de Pesquisa sobre superdotação e talento da Universidade de Connecticut, Estados Unidos.

Em seus estudos, Joseph Renzulli assegura que os fatores de personalidade e os ambientais têm papel fundamental na manifestação dos comportamentos de superdotação, e defende que, enquanto não reconhecermos as características individuais dos alunos que atendemos, de certo não teremos condições de falar em inclusão escolar nem de proporcionar melhoras em suas vidas.

Renzulli é o responsável pelo desenvolvimento de uma noção multidimensional para o termo superdotação fundamentado nas ideias de Gardner sobre o construto de inteligência da Teoria das Inteligências Múltiplas (Oliveira, Fernandes & Adão, 2013), a qual denominou de Teoria dos Três Anéis, atualmente a mais aceita no campo de estudos sobre AH/SD, sendo também adotada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Joseph Renzulli, são traços característicos AH/SD: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa, motivação e criatividade, sendo a interligação desses três traços a possibilidade de definir uma pessoa como superdotada. Ainda para ele “existem dois tipos de comportamento de superdotação que são igualmente importantes, existindo uma interação entre eles: um acadêmico ou escolar e outro criativo-produtivo” (Oliveira *et al.*, 2013, p.03). Na entrevista, a responsável pela Equipe Técnica Pedagógica do NAAH/S-RN fala-nos sobre essa classificação:

Pergunta: Como se classifica a AH/SD?

Entrevistada: *“Isso é uma divisão que foi proposta por Joseph Renzulli e é quem embasa o nosso trabalho, inclusive é orientada e utilizada pelo MEC, e a gente consegue transitar bem com a orientação desse teórico. Então ele dividiu em criativo produtivo e acadêmico. O acadêmico é aquele estudante que a escola identifica, ele tira notas boas, ele apresenta um elevado potencial, se destaca dentro da sala nas temáticas do currículo escolar. O criativo produtivo foge do currículo, a escola muitas vezes não identifica, ele pode ser tanto de uma área artística, mas também pode ser um intelectual, um pesquisador, autodidata, que se interessa por temáticas que não estão no currículo, aí a escola tem essa dificuldade de identificação. Esse aluno muitas vezes se apresenta dentro da escola como um aluno com muitos conflitos, com muitas questões, com dificuldade de inclusão escolar, e a escola enxerga muito mais esse lado negativo dele dentro do espaço escolar. É difícil, mas a gente sempre propõe que quando você tiver dentro da escola um estudante que apresente bastante conflitos, e que você perceba nele uma linguagem de argumentação bastante elevada e você percebe que ali tem um intelecto que pode ser bastante elevado na forma como argumenta, então você já fica de olho para poder encaminhar, poder orientar no processo de identificação, e aí não é um trabalho fácil esse de inclusão de alunos que fogem do padrão da escola”.*

Conforme se pode observar na fala da Técnica, atribui-se a Renzulli ganhos significativos à compreensão das pessoas com AH/SD e a aplicação de estratégias educacionais para melhorar a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os superdotados.

De acordo com Oliveira *et al.* (2013), Renzulli apresenta várias medidas de atendimento educacional que poderão ser ofertadas aos alunos identificados com AH/SD dentro do ensino regular, na perspectiva de atendê-los nas suas especificidades. Dentre as mais indicadas estão à compactação de currículo, a aceleração e o enriquecimento escolar.

Outro ponto importante levantado pela entrevistada diz respeito aos dois tipos de superdotação apresentados por Renzulli, que seria a acadêmica e a produtivo-crítica. A acadêmica, conforme Renzulli (2004), é o tipo mais facilmente identificado por testes de QI ou por testes voltados a conhecer as habilidades cognitivas de um indivíduo. Estudantes deste tipo são geralmente consumidores de conhecimento, sendo mais facilmente percebidos no âmbito escolar. Já no caso da superdotação produtivo-criativa, o indivíduo apresenta muita imaginação, senso de justiça,

originalidade e flexibilidade. Ambos os tipos são igualmente importantes e podem se apresentar de forma mista em um indivíduo.

Deste modo, a escola deve estar preparada para prover ações pedagógicas que deem conta de todas as configurações possíveis prevendo, inclusive, que diferentes tipos de características podem interagir entre si, merecendo diferenciadas abordagens.

Sobre o atendimento educacional as pessoas com AH/SD, a entrevistada nos diz:

Pergunta: Como atender esses alunos?

Entrevistada: *“O aluno com AH/SD é público-alvo da Educação Especial atendido na sala de recurso multifuncional. A sala de recurso multifuncional nem sempre dá conta do enriquecimento curricular desse aluno, mas ela dirige, orienta e encaminha porque se o aluno tem uma habilidade extraordinária na área da física, da química, da matemática, foge das competências do profissional da área de recurso, ele tem que buscar em instituições mais elevadas, esse lugar ele pode assistir aula numa turma mais elevada de matemática... Ele também pode avançar. A lei permite que o aluno com Altas Habilidades/ Superdotação avance. Porque você não vai fazer só uma avaliação do aluno no domínio dos conteúdos curriculares, isso só avança o aluno acadêmico. O produtivo criativo não avança. Teoricamente a dificuldade que você tem para trabalhar com esse aluno é que você vai ter que colocar seus conhecimentos a prova todo tempo. Ele cria muitos conflitos com os professores, corrige os professores. É uma gama de características a dos alunos superdotados. É uma gama muito grande”!*

Conhecidas as características de um indivíduo com AH/SD, a entrevistada observa que somente investir na formação do educador não é suficiente para atender devidamente o aluno com esse transtorno. À efetivação do processo inclusivo deste faz-se necessário buscar também novas formas de atendimento, daí a importância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para enriquecer e suplementar o currículo escolar.

Na esteira de pensamento, Guenther (2011, p. 97) afirma que melhorar a forma de atendimento às pessoas com AH/SD é o mesmo que dar-lhes a oportunidade de “viver uma situação relacionada a uma necessidade percebida expressa pelo interesse, que torna a pessoa, o aluno, mais experiente”. Um pensamento lançado no solo fértil das grandes transformações que podem ocorrer na escola, se houver espaço para florescer o saber.

Ainda sobre o atendimento educacional às pessoas com AH/SD, eis que nos fala a entrevistada:

Pergunta: E a escola consegue ajustar o currículo?

Entrevistada: *Sozinha não! Precisa de ajuda e é aí que a gente entra. [...] Então, você tem que fazer estudo de caso de cada sujeito para você poder atuar, pois o que é indicado para um aluno superdotado não é indicado para outro, têm as particularidades, têm as questões individuais, subjetivas, sociais, questões familiares, tudo!*

Pergunta: E os professores? Pode nos falar um pouco sobre os professores?

Entrevistada: *“Eles ficam perdidos! É o que eu posso dizer! Precisam de ajuda! Precisam de orientação! Quando você for estudar mais e se aprofundar das questões de Altas habilidades/Superdotação você vai ver que tem características gerais, mas ninguém pode se engessar nas características gerais porque elas são características que a gente diz que geralmente acontecem... Características de cérebro hiperativado que se confundem com hiperatividade... É que ele raciocina muito rápido, tem dificuldade em ficar parado com muita coisa fervilhando na cabeça dele”.*

Nos últimos excertos apresentados, observa-se uma semelhança entre a fala da Técnica do NAAH/S-RN com a da psicóloga Zenita Cunha Guenther (2011), pesquisadora que há mais de 40 anos vem se dedicando ao estudo e a prática em Educação Especial para Dotados e Talentosos.

Em suas pesquisas, Guenther tem observado uma quase total ausência dos sistemas públicos na assistência educacional aos alunos com AH/SD, o que, segundo ela, evidencia tanto o despreparo do sistema quanto o desconhecimento do professor no processo de identificação desses estudantes. Para ela, embora seja desafiador acolher o estudante que possui um alto grau de vivacidade mental, identificar, estimular o potencial e o talento deste constitui a principal estratégia para que se possa fornecer um atendimento educacional apropriado.

Assim, sua fala revela que, enquanto os professores e a sociedade, como um todo, não se unirem para dar visibilidade aos indivíduos com AH/SD que sofrem por não serem percebidos ou entendidos, falar em inclusão escolar de sucesso não será possível.

Já sobre o processo de identificação dos estudantes com AH/SD no RN:

Pergunta: Aqui no Rio Grande do Norte tem muitos casos de AH/SD?

Entrevistada: *“Olha! Na verdade, a gente deve ter, mas, a gente não tem muitos casos confirmados de fato porque há uma falta de formação, de capacitação de profissional para identificar, certo? Eu tô estudando desde 2012, e meu estudo é autodidata. Eu não tenho ninguém me formando, me capacitando, então eu vou atrás, eu participo de eventos, eu leio muito, estudo muito, procuro muito, e hoje eu me empodero de identificar e de dar um parecer que é o de Altas habilidades depois de todo esse processo meu de formação, certo? Mas, a gente não tem formação! Falta esse esclarecimento a respeito da formação desse profissional para entregar este documento, certo? Então, a gente, na área da psicologia, os psicólogos já se apropriaram desse direito de emitir um parecer psicológico. Na área da pedagogia a gente está lutando por isso, trabalhando nisso agora, inclusive eu tô pesquisando muito e escrevendo a respeito disso que é uma carência muito grande dessa afirmação, sabe?”*

Pergunta: Sobre o laudo, precisa de laudo para o atendimento?

Entrevistada: *“Não, não precisa ter laudo. Eles são atendidos dentro das salas de recurso desde que a escola identifique os indicadores de altas habilidades nele. [...] Eu dou o parecer de altas habilidades. Eu oriento e dou embasada nas orientações dos documentos oficiais. [...] o professor na sala de aula ou o professor do AEE, ele pode apontar indicadores e aí a gente trabalha juntos, certo? A gente constrói juntos. A proposta que a gente traz aqui do Rio Grande do Norte é uma proposta de construção coletiva onde participam vários atores dentro do espaço escolar e o parecer é construído com a nossa participação”.*

As falas anteriores nos renderiam ricas reflexões acerca dos mais variados temas. Todavia, chama-nos atenção a referência que faz a questão da falta de formação do professor para identificar o aluno com AH/SD e, conseqüentemente, criar estratégias para que o seu potencial seja valorizado e as suas necessidades educacionais sejam atendidas.

No entanto, pelo que se entende, é que essa falta de formação não estaria associada unicamente a precariedade dos cursos de formação inicial ou continuada, mas a escassez de formadores, ou seja, de profissionais habilitados a capacitar professores para identificar pessoas com AH/SD e incentivar o desenvolvimento de suas capacidades. Não muito explorado,

esse é um tema que merecia maior atenção no âmbito das discussões acerca da formação docente para o processo de inclusão escolar de pessoas com AH/SD.

Outro ponto importante a ser observado é sobre a questão do laudo. De acordo com o que nos relata a entrevistada, a falta de profissionais habilitados também promove falhas no processo de identificação das pessoas com AH/SD dificultando a emissão de laudos. Na ausência deste, a Técnica do núcleo emite um parecer, aqui compreendido como um instrumento de ordem descritiva que não substitui a iminência de um laudo, mas que pela necessidade é o que vem sendo utilizado, pois garante atendimento aos que antes eram negligenciados.

Pelo que fora colocado, só a partir da emissão do parecer é que os profissionais da educação envolvidos no processo de escolarização do aluno com AH/SD poderão estabelecer, com segurança, relações teórico/prática sobre vivências, avanços, e possibilidades de intervenção para pais, educadores e para o próprio aluno.

E, então, nos questionamos: Se faltam profissionais capacitados no RN para identificar pessoas com AH/SD, o que podemos esperar da escola? E como vivem essas pessoas que, a considerar os fatos levantados, encontram-se esquecidas? Que triste realidade, não?

Na ordem dos acontecimentos, vejamos o que diz a entrevistada sobre inclusão escolar e valorização do papel do professor:

Pergunta: Neste contexto que a gente vive de precarização, até na formação e na condição do trabalho docente; o professor que trabalha em duas escolas como vai dar conta deste contexto todo? É muito desafiante?

Entrevistada: *“Eu trabalho em duas escolas e em cada uma delas é diferente. Um dos maiores desgastes do fazer pedagógico é o lidar com o estudante porque assim, você preparar sua aula, isso já é previsto. Você prepara as atividades avaliativas e fazer a correção já é previsto. Dentro da sala de aula você vai trazer informações para aqueles estudantes que ainda não tem maturidade para compreender o valor daquelas informações que você está trazendo; o valor daquela construção de conhecimento que você está propondo. A maturidade não permite que ele reconheça agora o valor e você vai ter que lidar com isso, com essa imaturidade... e isso é o que causa o desgaste na sala de aula. [...] É porque não se encaixa, sabe? Os moldes que são colocados, a metodologia, a forma como a escola é construída não encaixa essas*

... pessoas. [...] Sabe, essa semana eu fui dar uma formação em uma escola e eles me perguntaram assim: então a senhora acha que a escola tinha que atuar de forma específica para cada aluno? Com uma metodologia específica para cada aluno? [...] É muito difícil a gente propor isso. Quando a gente vive num espaço social é sempre importante, é necessário que a gente construa regras e normas que atenda a maioria. Certo que atender a maioria significa dizer que a maioria das pessoas ali consegue se adaptar aquelas normas e aquelas regras, não é? Por exemplo: eu dei o exemplo das cadeiras! A gente estava lá e as cadeiras eram todas do mesmo modelo. Não era pensado antes no tamanho da sua bunda para fazer a cadeira. Então eles fazem uma média e padronizam, mas aí chega uma pessoa bem mais gorda para sentar e é necessário que a gente adapte, procure outra cadeira, outra possibilidade... Eu acho que é assim, sabe? A gente tem que padronizar de alguma forma, mas de modo que essa padronização sempre esteja aberta para receber aqueles que não conseguem de fato se encaixar, se enquadrar naquele espaço”.

A partir do que refletimos e da leitura dos trechos transcritos compreende-se que, promover e assegurar a inclusão escolar de indivíduos com AH/SD na Educação Básica ainda se constitui um grande desafio ao sistema brasileiro de ensino, em virtude, principalmente, da falta de informações sobre práticas educacionais que atendam às necessidades desses alunos possibilitando um melhor desenvolvimento de suas habilidades.

A isso se acresce que problemas estruturais, falta de critérios para a identificação dos estudantes que apresentam maior potencial, e de formadores habilitados a instruir professores para o desenvolvimento de um atendimento educacional apropriado têm desencadeado um verdadeiro abandono de pessoas com AH/SD a sua própria sorte.

Deste modo, fica evidente que, incluir, se trata de um trabalho cauteloso a ser conduzido por profissionais habilitados em parceria com alunos, família, escola e professor. A isso se coloca a importância das Salas de Recursos Multifuncionais para a realização do AEE e dos NAAH/S, na perspectiva de estar contribuindo com a promoção das potencialidades e inclinações do indivíduo com Altas Habilidades/ Superdotação.

Considerações finais

Conforme assevera Guenther (2011), quando se fala em educação para superdotados, fala-se também em Educação Inclusiva, sendo essa a melhor alternativa para que as pessoas não se sintam diferentes por terem

altas habilidades. No entanto, ao voltarmos nosso olhar para o processo de inclusão escolar do aluno com AH/SD no sistema regular de ensino, percebemos que muitos ainda são as dificuldades e que muitos indivíduos com superdotação que permanecem no campo da invisibilidade, principalmente pela falta de profissionais para corroborar a identificação e o processo de educação destes.

Com efeito, o NAAH/S se destaca por viabilizar, para os profissionais envolvidos no processo de educação dos indivíduos com AH/SD, o acesso a conhecimentos e a instrumentos para identificação e reconhecimento de diferentes potenciais dentro do espaço escolar. Porém, ainda é pouco. A sociedade reclama e precisa de mais espaços formativos e de reflexão sobre a temática, que sugiram a aproximação entre família, escola e serviços de apoio especializados para assegurar a todos os estudantes direitos de aprendizagem e oportunidade de acesso à escola como já garante a lei.

Referências

- Branco, A. P. S. C., Tassinari, A. M., Conti, L. M. C., & Almeida, M. A. (2017). Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: Políticas e instrumentos para a identificação. *Revista Educação*, 7(2), 23-41.
- Brasil (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
- Brasil (2001). *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas.
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: Ed. UFLA.
- Lewek, A. M., & Machado, M. F. (2006, out/dez). Entendendo a superdotação/altas habilidades. Entrevista com Elizabeth Carvalho da Veiga e Mari Ângela Calderari. *Psicologia Argumentativa*, 24(47), 11-12.

- Martins, L. A. R. (2015). *História da educação de pessoas com deficiência. Da antiguidade ao início do século XXI*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Novaes, M. H. (1979). *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, R. S., Fernandes, I. S., & Adão, J. M. (2013, setembro). Altas habilidades/superdotação: enriquecimento escolar como proposta de atendimento. In: *Congresso Nacional de Educação - EDUCERE* (p.20660). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, 11. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10129_6982.pdf
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27(50), 627-639.
- Renzulli, J. S. (2004, Jan./Fev) O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: *Revista Educação*. 1 (52).
- Saberes e práticas da inclusão. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.* (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão, 2006). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>
- Severino, A. J., (2016). *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez.
- Sousa, P. C. A. (2017). *Relações entre inteligência e funções executivas em crianças com Altas Habilidades/Superdotação*. (Dissertação de Mestrado, Curso de Programa da Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal). Recuperado de http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/23070/1/PriscilaCristineAndradeDeSousa_DISSERT.pdf
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes.

[Voltar para sumário](#)

Capítulo 9

O enriquecimento para estudantes com altas habilidades/superdotação: estratégia para a inclusão

Paula Sakaguti

Tatiane Negrini

Introdução

Decorridos doze anos da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o presente trabalho traz à baila uma das possibilidades de atendimento pedagógico para a inclusão escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Ao atender as demandas deste público-alvo da Educação Especial, entende-se que a escola toda se beneficia com os resultados advindos de atividades diferenciadas, motivadoras, desafiadoras, potencializadoras de criação de novas ideias e produtos.

Trata-se do enriquecimento intra e extracurricular, atividades pedagógicas tão necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com AH/SD. Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo discutir a relevância do enriquecimento intra e extracurricular para o processo de inclusão de alunos com AH/SD.

Este artigo trata-se de um estudo qualitativo na área da Educação, cujas discussões decorrem de estudos bibliográficos no campo de pesquisa, assim como de experiências vivenciadas pelas autoras enquanto profissionais da Educação Especial e pesquisadoras na área.

O enriquecimento extracurricular

É reconhecido que a inclusão escolar de estudantes com AH/SD é um aspecto complexo e desafiador, visto que gestores e professores, embora reconheçam as habilidades superiores e elevada criatividade deste público-alvo da Educação Especial, ainda não visualizam, na prática, como realizar efetivamente intervenções pedagógicas.

Pois, na medida em que gradativamente esta população com AH/SD é reconhecida pela comunidade escolar e com a implantação de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é impossível negar a necessidade de atividades suplementares para este segmento da Educação Especial em função de suas peculiaridades. A necessidade de práticas educacionais diferenciadas é apresentada por pesquisadoras da área:

Estratégias pedagógicas diversificadas, motivadoras, criativas, desafiadoras e instigantes são exigências mínimas para estudantes com AH/SD; cabe ao(s) professor (es) avaliar e planejar atividades condizentes com as habilidades de cada aluno; por este motivo, parceria e colaboração são necessárias para atingir os objetivos (Reis, Remoli, & Capellini, 2016, p. 194).

Uma das diversas possibilidades para encorajar a produtividade criativa e atender às demandas específicas dos estudantes com AH/SD é a prática do enriquecimento extracurricular ofertada nas Salas de Recursos Multifuncionais ou nos centros de atendimento educacional especializado, em horário contraturno (Brasil, 2008). Nesse sentido, Rech (2018) enfatiza a importância das parcerias entre o professor da Sala de Recursos e o professor do ensino comum para que o processo de inclusão seja efetivado.

Acredita-se que a partir do processo de ensino colaborativo, envolvendo toda a escola, em sua estrutura administrativa e pedagógica, contando com o apoio e sensibilização da direção escolar e demais profissionais do ensino, é possível a promoção de atividades de enriquecimento extracurricular. Conforme evidenciado nas pesquisas de Vilaronga e Mendes (2014, p.139), para se atingir “uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo de ensino colaborativo”.

Concorda-se com Virgolim (2007, p.63) ao afirmar que o enriquecimento curricular é “o mais amplo e extensivo modelo apresentado na literatura atual, abarcando a identificação, a administração, o treinamento de pessoal e os serviços oferecidos ao aluno”.

Dito isto, associar as práticas de enriquecimento extracurricular e a ação colaborativa entre os docentes da Educação Especial nas Salas

de Recursos Multifuncionais em consonância com os professores da sala regular tem demonstrado ser uma parceria exitosa evidenciada por pais nas propostas de enriquecimento da sala de recursos destinadas aos filhos com AH/SD. Como exemplo, o depoimento de uma mãe, participante da pesquisa, sobre concepções de pais e mães sobre as AH/SD:

O projeto é muito legal. Até tiro umas ideias daqui pra fazer com os meus alunos. Eu vejo assim tanta criança, não só superdotados, que gostam de pesquisar e de poder aprender. E dar esta autonomia à criança. Ensinar a pesquisar. Então, eu acho que aqui os projetos aqui focam esta criança ou a pesquisar, ler ou então se expressar pelo Teatro. O RPG para ele (filho) foi muito bom (Sakaguti, 2010, p.88).

As atividades investigativas realizadas por este serviço, contempladas nas oficinas de Teatro e de RPG citadas por uma das mães participantes do estudo de Sakaguti (2010), demonstram resultados positivos com o ingresso de seu filho no programa. Cabe destacar que estas oficinas se caracterizam como atividades de enriquecimento dos Tipos I, II e III, inspirados em Renzulli e Reis (1997), ocorreram em ação colaborativa entre os docentes do ensino regular e da Sala de Recursos.

Reafirma-se com Landau (2002, p. 95) de que estudantes superdotados necessitam de “programas educacionais que proponham desafios e ofereçam possibilidade para a autodescoberta e para o pensamento independente”, ou seja, um espaço que lhes “permita a realização de sua potencialidade intelectual, emocional e social”.

Igualmente, Pereira e Guimarães (2007) salientam que as atividades de enriquecimento curricular consistem em práticas educacionais direcionadas à promoção de estímulos e experiências investigativas de acordo com as áreas de interesses dos alunos com AH/SD. Para as autoras “os programas educacionais de atendimento a alunos com altas habilidades fundamentam-se em bases legais de propostas que levam em conta as necessidades especiais desse grupo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e talentos diversos” (p.163).

Neste contexto, vem à tona o Modelo de Enriquecimento para toda a escola (Renzulli, 2014a, p.541), cujo principal objetivo é “introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais

enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola”. Deste modo, o presente modelo de enriquecimento pode tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais desafiador, instigante, interessante e prazeroso por meio de uma aprendizagem investigativa. A base curricular do Modelo de Enriquecimento para toda a escola está alicerçada no Modelo Triádico de Enriquecimento, conforme Renzulli (2014a, pp.545-546) descreve:

No Modelo Triádico, o enriquecimento do tipo I foi elaborado para expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular. [...] O enriquecimento do tipo II foi principalmente elaborado para estimular novos interesses que levam ao seguimento do tipo II ou III pelos alunos que ficam motivados pelas experiências do tipo I. [...] O enriquecimento do tipo II inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento. [...] O enriquecimento do tipo III envolve alunos que ficaram interessados em procurar uma área de interesse determinada e querem comprometer o tempo e os esforços necessários para a aquisição de conteúdo avançado e o treinamento de processos nos quais eles assumem um papel de pesquisador de primeira categoria.

Freitas e Pérez (2012) indicam também a atividade de enriquecimento do Tipo IV, e categorizam este nível de atividade mais avançado a partir das observações de intervenções pedagógicas realizadas no contexto educacional brasileiro.

Reis, Remoli e Capellini (2016) destacam que as atividades dos Tipos I e II geralmente atingem o interesse de grande número de estudantes, sendo que poucos mantêm o nível de interesse e de habilidade para o prosseguimento nas atividades dos Tipos III e IV, dentre esta minoria está o aluno de AH/SD. As autoras ainda sinalizam que as atividades de enriquecimento extracurricular ocorrem nas Salas de Recursos para estudantes com AH/SD, nos centros de atendimento ou em parceria com Instituições de Ensino Superior.

Dessa forma, é de suma relevância a parceria com as universidades para ampliação de atividades de enriquecimento curricular por meio, por exemplo, de atividades de estágio supervisionado, de pesquisa e de extensão, como também a parceria com especialistas da área no desenvolvimento de propostas de enriquecimento extracurricular.

Ressalta-se que os especialistas da área podem ser os próprios professores da escola que são convidados a desenvolverem projetos de originais em diversas áreas do conhecimento que é caracterizado como do Tipo I e II, ou seja, expor a temática que domina por meio de palestras, rodas de conversa e construir no coletivo com os alunos e docentes da sala de recursos o projeto de trabalho a partir das necessidades dos alunos e do problema que querem investigar ou do produto que desejam criar. Esta ação colaborativa entre os docentes da Educação Especial e ensino regular podem gerar ricas experiências de enriquecimento a serem divulgadas em congressos da área e das licenciaturas.

Muitas são as habilidades desenvolvidas a partir do ensino colaborativo entre o professor especialista da área e a mediação do professor da sala de recursos diante das demandas específicas dos alunos com AH/SD. Esta ação conjunta na organização pedagógica do trabalho de enriquecimento extracurricular na Sala de Recursos Multifuncionais torna o processo de ensino dinâmico e motivador a todos os alunos da escola que terão oportunidade de reconhecer ou ampliar seu interesse por determinada temática ou área do fazer humano e tornarem investigadores de primeira mão previstos no enriquecimento do Tipo III.

Lima e Moreira (s.d.) descrevem atividades de enriquecimento extracurricular que foram realizados e atingiram resultados mais elaborados em uma determinada sala de recursos paranaense. Trata-se aqui do enriquecimento do Tipo III e IV, e tais trabalhos foram divulgados para uma diversidade de plateias, como, por exemplo, em seminários, congressos, palestras, sessões públicas na Câmara dos Vereadores, mídia local e nacional (jornais, revistas e televisão). Para as autoras, com estas atividades de enriquecimento extracurricular computam-se “créditos para o trabalho da sala de recursos, através do reconhecimento e valorização da comunidade em geral” (p. 10). Destaca-se que

[...] as atividades de enriquecimento são essenciais para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. O indivíduo pode apresentar certa capacidade natural e potencial para determinada área do conhecimento, no entanto, o que garantirá seu desenvolvimento de fato é a qualidade da mediação e o meio que propicia acesso aos recursos adequados (Ogeda *et al.* 2016, p. 903).

Com isso, destaca-se a importância da realização do enriquecimento extracurricular, atendendo a demandas dos alunos, seja na escola ou fora dela, e em articulação com o enriquecimento intracurricular, pode favorecer a inclusão do aluno com AH/SD.

O enriquecimento intracurricular e suas especificidades

A organização de uma proposta de enriquecimento intracurricular ou extracurricular não exclui uma a outra, sendo que precisam ser organizados de acordo com as necessidades dos alunos. Como possibilidade de atendimento aos estudantes com AH/SD, o enriquecimento intracurricular apresenta-se como uma alternativa para que as demandas de aprendizagem destes possam ser atendidas e desenvolvidas. No entanto, ainda é visto em muitos contextos escolares como um desafio, tendo em vista que movimenta o processo de ensino em prol da estruturação de estratégias mais dinâmicas e inovadoras, normalmente colocando os professores a pensar a respeito das individualidades dos alunos.

Sabatella e Cupertino (2007, p. 70) mencionam que “no dia a dia, a implantação dessas modalidades depende, ainda, da abertura de cada instituição de ensino a mudanças e da disponibilidade dos profissionais envolvidos para enfrentar este desafio”. Com isso, acredita-se o quanto são importantes as diferentes alternativas a serem conhecidas pelos professores, para que possam refletir qual se adequa melhor ao perfil de cada aluno com indicadores de AH/SD e assim construindo espaços mais inclusivos.

Partindo, então, para a melhor compreensão do que é o enriquecimento intracurricular, estas são descritas como:

São estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário (Freitas & Pérez, 2012, p. 79).

Desse modo, verifica-se que o espaço da sala de aula pode ser um lugar fértil para muitos trabalhos interessantes que possam envolver o

aluno em novas aprendizagens, com motivação, desde que planejados e conduzidos com atenção.

Para o planejamento do enriquecimento intracurricular é importante conhecer o perfil do aluno, seus interesses, áreas de domínio, para que as atividades propostas possam ser organizadas de modo coerente com suas demandas. Devem-se considerar os conhecimentos prévios do aluno, sua maturidade, idade e outros estudos (Freitas & Pérez, 2012). Por isso a relevância deste trabalho ser pensado de modo colaborativo com o professor especializado, ou com parcerias entre diferentes professores, de modo a contemplar interesses e curiosidades dos alunos que aproximam diferentes áreas.

Assim, são diferentes possibilidades que podem se caracterizar como intracurricular. São elas, as pesquisas e projetos sobre determinados assuntos, tarefas diferenciadas, monitorias, mentorias, tutorias, etc (Freitas & Pérez, 2012). Renzulli (2004, 2014a) menciona também as três técnicas de modificação do currículo – compactação curricular, a análise e eliminação de conteúdos repetitivos e a introdução de conteúdos mais aprofundados no programa, como uma possibilidade.

As adequações curriculares e a suplementação são estratégias que podem enriquecer a aprendizagem do aluno, proporcionando o aprofundamento de determinadas temáticas e conteúdos, conduzindo a um avanço dos conhecimentos.

Neste sentido, ressalta-se que um planejamento curricular para os alunos com AH/SD pode fazer toda diferença em vistas à inclusão destes na escola, pois, muitas vezes, podem se tornar desmotivados, entediados e descomprometidos com as atividades escolares caso não se sintam estimulados. Pereira e Guimarães (2007) citam que:

A concepção do currículo escolar, por parte de alguns professores, muitas vezes, inibe iniciativas pedagógicas aos alunos de potencial superior. Uma das grandes dificuldades encontradas por alguns educadores reside no fato de terem expectativas quanto à maneira de ser promover a aprendizagem, pois entendem o currículo como instrumento de difícil flexibilidade (p. 164).

Compreende-se, então, que muitas ações para o atendimento dos alunos com AH/SD podem ser previstas e executadas no viés do planejamento docente, verificando as aprendizagens do aluno,

aprofundando, enriquecendo, flexibilizando o currículo proposto pela escola.

Quanto à opção da compactação curricular, esta técnica é projetada para:

[...] fazer os ajustes curriculares necessários para alunos de qualquer área curricular e qualquer ano, (a) definindo os objetivos e resultados de uma unidade ou segmento de instrução específico; (b) determinando e documentando que alunos já dominaram a maior parte ou todo o conjunto de resultados de aprendizagem e (c) oferecendo estratégias de substituição para o material já dominado mediante o uso de opções instrucionais que permitam o uso mais desafiador e produtivo do tempo do aluno (Renzulli, 2014a, p. 549).

No entanto, para que isso possa acontecer, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre o assunto e sobre esta possibilidade de organização do ensino, para que possa ser efetivado no fazer pedagógico, especialmente junto a estudantes com AH/SD que pode ser uma possibilidade enriquecedora.

É importante reforçar o modelo proposto por Renzulli (2004), este nomeado como Modelo de Enriquecimento Escolar, o qual busca que a escola seja um espaço que possibilite a identificação de potenciais e seu desenvolvimento. Os componentes do atendimento do SEM são: o portfólio total do talento, as técnicas de modificação do currículo, o enriquecimento do ensino/aprendizagem ou modelo triádico de enriquecimento (Renzulli, 2004).

O SEM “é um projeto detalhado para melhorar toda a escola, suficientemente flexível como para que cada escola desenvolva seu próprio programa único, baseado nos recursos locais, no alunado, na dinâmica da sua direção, nos pontos fortes dos docentes e na criatividade” (Renzulli, 2004, p. 108). Desse modo, sugere-se que os professores possam estar abertos a novas possibilidades e conhecer diferentes formas de implementação do enriquecimento, seja intra ou extracurricular, tendo em vista que um trabalho diferenciado por fazer a diferença para os alunos com AH/SD, e favorecendo todo o contexto escolar.

Discutir sobre possibilidades de enriquecimento conduz a reflexões sobre o fazer pedagógico de todos os professores, sejam eles de áreas

específicas, professores especializados, etc., visto que propõem pensar em trabalhos colaborativos, conhecimento dos perfis dos alunos, exploração de novas práticas, metodologias mais ativas, colocando os alunos como sujeitos de suas aprendizagens. Desse modo, espera-se que a partir da sensibilização a respeito da importância do enriquecimento intra e extracurricular, os professores possam buscar maior aprofundamento sobre possíveis estratégias didáticas, avaliativas, entre outras, para que os alunos com AH/SD possam se sentir incluídos nos espaços escolares.

Com isso, refletir sobre o processo de inclusão dos alunos com AH/SD remete a pensar a respeito dos diferentes sujeitos, e modos de ensino e aprendizagem que se encontram na escola, visto que é nela que estão presentes singularidades, sujeitos com potenciais, capacidades, dificuldades diferenciadas entre si, e perfis de aprendizagem diversos. Neste sentido, uma única forma de ensino também não poderá dar conta de todas estas diferenças.

Destaca-se que o aluno com AH/SD também possui suas especificidades, e pode apresentar necessidades educacionais especiais. Mas a escola pode ser um lugar inclusivo para o aluno com AH/SD? O respeito a sua condição, o seu reconhecimento, e a oferta de possibilidades de enriquecimento podem promover espaços mais inclusivos, favorecendo com que este sujeito tenha suas necessidades de aprendizagem mais atendidas na escola.

Referencia-se Renzulli (2014, p. 256) quando menciona que: “Enquanto isso, devemos seguir o conselho dado no começo deste capítulo, no poema de Edwin Markham: devemos desenhar nossos círculos maiores, para que não deixemos de fora nenhum jovem que tenha potencial para os níveis mais altos da produtividade criativa”. Com estas palavras, acredita-se que o enriquecimento para estes estudantes é uma necessidade tendo em vista a ampliar das produções criativas dos alunos, e a potencialização de suas habilidades.

Conclusão

O presente trabalho buscou discutir a relevância do enriquecimento intra e extracurricular no processo de inclusão de estudantes com AH/SD. Diante do contexto inclusivo, as atividades de enriquecimento curricular

têm favorecido o atendimento das demandas de todos os alunos. Sobretudo ao destaque dado à diversidade de atividades de enriquecimento possível no contexto da escola regular podendo ser efetivadas em ambiente físico na sala de aula comum e Sala de Recursos ou no ambiente virtual com o uso de recursos das plataformas digitais de videoconferência. Com atividades deste gênero, além de terem sido desenvolvidas as habilidades previstas nos projetos dos Tipos I, II, III e IV para a construção do pensamento e de produção criativa, permitem a ampliação do conhecimento.

Pois, respeitam as diferenças individuais, encorajam o desenvolvimento da criatividade e suas potencialidades, permitindo a identificação e a elaboração de estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Entende-se que a inclusão escolar desse alunado será possível se houver, dentre outros aspectos, o investimento na formação continuada do professor da sala de aula comum e da Educação Especial, dos profissionais que atuam nos cursos de formação docente, e dos gestores educacionais para que conheçam estes estudantes. Os cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada podem contribuir na mudança de concepção sobre as AH/SD, nos processos de aprendizagem dos alunos.

Na mesma medida, destaca-se a importância da ampliação de Salas de Recursos permitindo, assim, que esses alunos sejam reconhecidos, identificados e tenham acesso às atividades pedagógicas de enriquecimento. Nisto, é importante que a sociedade civil também se mobilize para a promoção de talentos acadêmicos e criativos oportunizando aos estudantes de escolas públicas, como também àqueles que participam de Salas de Recursos Multifuncionais na área de AH/SD, programas gratuitos nas diversas áreas do saber para que os diversos níveis de enriquecimento sejam explorados.

As atividades de enriquecimento intra ou extracurriculares são vitais para o desenvolvimento de estudantes com AH/SD, pois eles necessitam dos diversos níveis de aprendizagem e de interação com os seus pares. Pode ser numa atividade enriquecida pelo especialista, pelo colega mais competente ou mesmo por alguma pessoa da comunidade, o que repercutirá na construção de uma identidade saudável e na real inclusão escolar.

Com isso, reforça-se a ideia de que a proposta de enriquecimento curricular precisa ser mais estudada para que possa ser ofertada aos estudantes, especialmente aqueles com AH/SD, tendo em vista garantir a promoção da inclusão escolar.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Freitas, S.N. & Pérez, S. G. P. B. (2012) *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPEE.
- Landau, E. (2002). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo, SP: Arte & Ciência.
- Lima, D. M. M. P., & Moreira, L. C.(s.d.). *Proposta de enriquecimento curricular para professores do ensino regular: um caminho para inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação*. Recuperado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1075-4.pdf>
- Ogeda, C. M. M., Pedro, K. M., Silva, R. C., Martins, B. A., Koga, F. O., & Chacon, C. M. (2016). Programa de atenção ao aluno precoce com comportamento de superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 901-904. Recuperado de: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12263>
- Pereira, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*, (pp.163-175). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Rech, A. J. D. (2018). A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In Pavão, A. C., Pavão, S. M. O., & Negrini, T. (Orgs.), *Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação*. (pp.157-184). Santa Maria: FACOS-UFSM.
- Reis, V. L.; Remoli, T. C.; & Capellini, V. L. M. F. (2016). Estratégias pedagógicas para estudantes com altas habilidades/superdotação: opinião de educadores. *Revista Educação e Políticas em Debate*. 5 (2), 184-197.

- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez., 1(52), 75-131. Recuperado de: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação: inteligência e criatividade* (pp. 219-264). Campinas, SP: Papirus.
- Renzulli, J. S. (2014a). Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, 27(50), 539- 562. Recuperado de: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/832>
- Renzulli, J. S.; Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model – a how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press.
- Sabatella, M. L., & Cupertino, C.M.B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: Fleith, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação*. Orientação a Professores, (pp. 67-80). Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Sakaguti, P. M. Y. (2010) *Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado* / Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 129 f.
- Vilaronga, C. A. R. & Mendes, E. G (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, 95 (239), 139-151, jan./abr. 2014.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

[***Voltar para sumário***](#)

Capítulo 10

Tecnologias educacionais no contexto da deficiência

Miryam Bonadiu Pelosi

Introdução

A tecnologia vem sendo incorporada à sociedade, gradativamente, facilitando o dia a dia das pessoas. Com o aperfeiçoamento de *hardwares*, *softwares* e das redes de computadores, surgiu a Quarta Revolução Industrial, que é caracterizada pelo intenso uso de tecnologias digitais e o acesso em tempo real às informações.

A cultura digital tem proporcionado mudanças significativas nas sociedades contemporâneas como consequência do avanço e da disponibilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), que consistem em um conjunto de recursos tecnológicos utilizados de maneira integrada a partir da inteligência artificial, robótica, telecomunicação, entre outras. O acesso a celulares, *tablets* e computadores tem se intensificado e tornado os jovens cada vez mais protagonistas e não apenas consumidores dessa cultura (Brasil, 2018).

Os novos desafios da sociedade atual exigem uma Educação que estabeleça interligações entre as mais variadas áreas do conhecimento e entre o indivíduo e a sociedade (Neto & Pombo, 2020).

Entre as competências gerais da Educação Básica do Brasil estão a compreensão, a criação e a utilização de “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”, com o objetivo de “comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”, incluindo a vida escolar (BRASIL, 2018, p. 9).

No documento que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2018), a palavra tecnologia é citada 291 vezes e está presente nas habilidades do ensino de Artes do Ensino Fundamental, no qual é esperado que os estudantes adquiram a capacidade de “explorar diferentes

tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística” (p. 203), e na Educação Física, com a identificação das “transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos” (p. 233).

O mesmo documento (Brasil, 2018) cita, em relação ao ensino da Matemática, a utilização de “processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (p. 267), nas Ciências da Natureza, a partir do uso de diferentes “linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (p. 324) e, ainda, na Geografia, na História, no Inglês e no Ensino Religioso do Ensino Fundamental e Médio.

Para se adaptar às mudanças decorrentes da Quarta Revolução Industrial, as escolas necessitam ampliar a sua conectividade e utilizar dispositivos eletrônicos que possibilitem compartilhar vídeos, jogos, explorar a realidade virtual e aplicações multidisciplinares de forma alinhada às suas propostas pedagógicas. Os conceitos que embasam essa nova Educação são aprender fazendo pela própria experiência e o Movimento *Maker*, que é um termo utilizado para descrever a cultura “faça você mesmo” (SAE Digital, 2020).

No que se refere às políticas públicas para ampliar a conectividade das escolas, o Brasil teve o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que foi um programa criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1997). Além de equipar as escolas, o programa também planejou e executou a formação dos recursos humanos na área, por intermédio da criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que ficaram sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de Educação. Os profissionais desses núcleos foram formados em nível de especialização, em parceria com universidades públicas e privadas, em especial, as

universidades que faziam parte do Projeto Educom. Esses profissionais foram os multiplicadores na disseminação da informática educativa entre alunos e professores na primeira fase do ProInfo (Passos, 2006).

Dez anos depois, em 2007, o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, elaborou novas diretrizes para o ProInfo, que passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional e ter como objetivo acelerar o processo de inclusão digital (Brasil, 2007).

Arruda e Raslan (2007) investigaram o programa no período de 1997 a 2006, e apontaram que o uso dos computadores pelas escolas naquele período foi insignificante, “devido ao número insuficiente de máquinas e pela falta de conservação e manutenção dos equipamentos e dos *softwares*” (p. 3).

Em 2007, o governo brasileiro investiu no Projeto *One Laptop per Child*, que estava acontecendo em outros países, e, na fase-piloto, foi implementado em cinco escolas públicas nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Tocantins e no Distrito Federal. No Brasil, o projeto foi inicialmente denominado UCA – Um Computador por Aluno.

Em 2010, o projeto se transformou em um programa denominado Programa Um Computador por Aluno (Prouca), regulamentado pela Lei nº 12.249/2010 (Brasil, 2010a). Ao ganhar o *status* de programa, o Prouca iniciou o projeto-piloto com a distribuição de 150.000 *laptops* educacionais em 300 escolas públicas estaduais e municipais de ensino (Andriola & Gomes, 2017).

Em 2008, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Ministério da Educação lançou o Guia de Tecnologias Educacionais, que continha a descrição e a informação de tecnologias, com o objetivo de auxiliar os gestores a conhecerem e identificarem aquelas tecnologias que pudessem contribuir para a melhoria da educação em suas redes de ensino (Brasil, 2008). O Guia estava organizado em cinco blocos de tecnologias: “Gestão da Educação”, “Ensino-aprendizagem”, “Formação de Profissionais da Educação”, “Educação Inclusiva” e “Portais Educacionais” (Brasil, 2008, p.15).

As tecnologias que visavam favorecer a gestão e administração compreenderam: COM-VIDA – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Escola Ativa, que tinha como objetivo melhorar a aprendizagem dos estudantes de classes multisseriadas; Indicadores da Qualidade na Educação, compostos por sete dimensões da qualidade: ambiente educativo, prática pedagógica, ensino e aprendizagem da leitura e escrita, formação e condições de trabalho dos educadores, ambiente físico, permanência e sucesso dos alunos e gestão democrática.

Outras tecnologias educacionais incluíram: Indicadores da Qualidade na Educação, Dimensão Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita; Levantamento da Situação Escolar – LSE, que foi um instrumento de coleta de informações sobre a situação da infraestrutura das escolas públicas que objetivava auxiliar o planejamento da educação nos estados e municípios; Microplanejamento Educacional Urbano, que avaliava as necessidades de ajustes na criação, ampliação ou reorganização da rede física, orientação do transporte escolar, distribuição do material de ensino-aprendizagem e na contratação e capacitação de recursos humanos; Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), que tinha o objetivo de desenvolver a capacidade gerencial das redes de ensino público; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, cujo planejamento estratégico visava à melhoria da qualidade do ensino; o Acelera Brasil, que foi um programa de correção de fluxo para alunos matriculados em algum dos três primeiros anos/séries escolares para que pudessem alcançar a série adequada a sua idade.

Foram incluídos, ainda, os seguintes programas: Programa Circuito Campeão, que propunha o gerenciamento da aprendizagem dos alunos, com foco nos primeiros anos/séries ou no primeiro ciclo do Ensino Fundamental; e Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude, que tinha a proposta de transformar as escolas públicas de Educação Básica em espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades complementares às ações educacionais, nos finais de semana (Brasil, 2008).

Em relação ao ensino-aprendizagem, podemos destacar a Alfabetização Digital — *Software* Livre – Linux; os CDs do Sítio do Pica-Pau Amarelo, que apresentavam textos, jogos e animações baseados

na obra da literatura infanto-juvenil de Monteiro Lobato; o programa Comunicação, Expressão e Internet (CEI), que aliava atividades de comunicação e expressão (escrita, leitura e oralidade) à Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC); o Elo Perdido, que era um jogo de simulação em que os alunos vivenciavam as personagens de conflitos de interesses do Poder Público, das comunidades e de organizações não governamentais; o Programa Memória da Escola, cujo objetivo era registrar a memória de comunidades, envolvendo os alunos no resgate das histórias dos municípios.

E ainda: o Projeto de Alfabetização Tecnológica, que se fundamentava no uso da robótica para desenvolver um programa de formação pautado na exploração conceitual de conteúdos curriculares; o Projeto Coliseum, que era um jogo virtual que tinha por objetivo a construção e a ampliação dos conceitos substantivos relativos ao componente curricular História; o Projeto Sala de Leitura, que visava criar um ambiente motivador e eficaz para estimular o desenvolvimento da competência leitora de alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além desses, podemos ressaltar: o Segura essa Onda Rádio-Escola Digital na Gestão Sociocultural da Aprendizagem; o Sistema Microkids, que se fundamentava em projetos pedagógicos com questões vinculadas a situações reais e desafiadoras; o *Software* Educacional Atlas Interativo; o *software* educacional Oficina do Escritor; o Tecnokits, que procurava integrar todas as fases da produção de papel reciclado em um único *kit*; o Tesouros do Brasil, com o objetivo de valorizar o patrimônio brasileiro; e Você Apita, que pretendia apresentar uma das formas possíveis de ensinar aos alunos como organizar e implementar ações que expressassem o desejo de um mundo melhor para todos (Brasil, 2008).

O Guia também apresentava diversos cursos e formação de professores como: a Construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban; a inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular; o Brincar para Todos; Caminhando Juntos – *Kit* de orientação e mobilidade; Coleção Portal de Ajudas Técnicas; Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos; e o Projeto Educar na Diversidade (Brasil, 2008).

Finalmente, em relação aos portais educacionais: E- Proinfo; Portal Aprende Brasil, desenvolvido e sustentado por equipes interdisciplinares formadas por educadores, pesquisadores, especialistas e técnicos em computação, programadores e designers; Portal Domínio Público; Portal dos Professores da UFSCar, que se constitui como base de apoio ao desenvolvimento do Programa de Mentoria e do Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência; Portal Educar para a sustentabilidade; Portal Klickeducação, voltado ao Ensino Básico, com conteúdo e informações dirigidos aos professores, pais e alunos, contemplando diversas áreas do conhecimento; e Rede Interativa Virtual de Educação – Rived, repositório de objetos de aprendizagem (Brasil, 2008).

Em 2012, quando os recursos do Governo Federal para o Prouca se esgotaram, o Ministério da Educação lançou o Programa de Modernização da Rede Federal para o uso de Tecnologias Educacionais (PMTE), também no âmbito do Proinfo, e passou a distribuir *tablets* para os professores de escolas públicas de Ensino Médio (Brasil, 2018).

Especificamente para o público-alvo da Educação Especial, foi lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos da Educação Especial no ensino regular, possibilitando a oferta do Atendimento Educacional Especializado como complementar à escolarização (Brasil, 2010b). Na implementação dessas salas, foram enviados *laptops*, microcomputadores, teclado com colmeia, mouse adaptado para entrada de acionador, acionador de pressão, além de mobiliário, impressora, *scanner*, lupa, plano inclinado e outros recursos de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2010c).

É inegável que o Brasil desenvolveu uma série de programas que buscaram introduzir as tecnologias educacionais apoiadas em computadores e *tablets* nas escolas brasileiras, mas é fundamental saber se elas foram capazes de transformar o cotidiano da escola, e como isso aconteceu.

As tecnologias educacionais nas escolas do Brasil

Estudo que pesquisou a produção de dissertações e teses no período de 2008 a 2014, cujas temáticas tinham relação com o uso de *laptops*

educacionais no Prouca, identificou 43 pesquisas publicadas durante esses anos. Os resultados mostraram, como aspectos positivos, a maior aproximação entre professores e alunos no processo de construção do conhecimento e avanços no processo de inclusão digital dos dois grupos. Quanto aos aspectos negativos, apareceram os problemas de infraestrutura das escolas que participaram do Prouca, em especial deficiências na rede de internet, na rede elétrica; inadequações no ambiente da sala de aula; subutilização dos equipamentos; ausência de suporte técnico e de reposição dos equipamentos; e formação de professores insuficiente (Andriola & Gomes, 2017).

A deficiência na rede de internet e na rede elétrica foi também sinalizada no estudo de Piorino (2012), que analisou o processo de formação de professores de uma escola participante do Prouca de São Paulo e destacou que foi necessário adequar a formação em relação às competências pedagógico-digitais de modo a atender ao perfil da turma e a maneira de aprender de cada professor.

A formação insuficiente e a imposição aos professores do uso dos computadores na sala de aula foram assinaladas como pontos negativos no estudo sobre a difusão tecnológica no ensino da língua portuguesa realizado por Teixeira (2012).

Estudo de Silva (2014), conduzido no estado do Mato Grosso, apontou para a falta de motivação e deficiente inclusão digital de professores e alunos da escola em decorrência da precariedade da infraestrutura física e logística da escola, e a constatação de que os *laptops* educacionais foram utilizados da mesma maneira que os livros didáticos, os dicionários ou as enciclopédias, e como consulta de conteúdos prontos na internet.

Em uma experiência em que, efetivamente, cada criança utilizou seu computador todos os dias para a prática de leitura e escrita em uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental, os resultados foram muito mais promissores. O estudo realizado por Kist (2008) acompanhou crianças de 6 anos de uma escola em Porto Alegre que participou do Projeto UCA, projeto-piloto que antecedeu o Prouca, e concluiu que a prática de leitura e escrita se alteraram com a imersão digital diária. A pesquisadora salientou aspectos que foram essenciais para o sucesso da experiência: o planejamento

pedagógico da professora que inclui o *laptop* educacional em trabalhos organizados por projetos; a publicização do conteúdo produzido pelos alunos na internet, abrindo a possibilidade de compartilhamento de ideias; a infraestrutura da escola com conexão à internet adequada dentro e fora da sala; e a formação que a professora recebeu para o uso da tecnologia.

As tecnologias educacionais no contexto da deficiência

Os programas de difusão de tecnologias educacionais precisam garantir a acessibilidade digital de todas as pessoas, independente de suas características motoras, sensoriais ou cognitivas, e, para isso, devem permitir a utilização de sistemas computacionais de Tecnologia Assistiva.

A análise dos *laptops* educacionais que foram disponibilizados pelo Prouca apresentou características que dificultavam ou desestimulavam o acesso por pessoas com deficiência. Entre elas podemos citar o tamanho reduzido da tela, teclado sem espaçamento entre as teclas, mouse no formato *touchpad*, memória de 4GB, ausência de saída VGA, que inviabilizava a conexão de um monitor maior ou de um projetor multimídia, e o sistema operacional Metasys, que não apresentava pacote de acessibilidade (Santarosa, 2012).

Os estudos sobre o uso dos computadores do projeto Prouca por estudantes com deficiência revelaram dificuldades de inclusão digital, social e educacional motivadas pelo uso pouco frequente do equipamento, pela necessidade de trabalho com o equipamento no laboratório de informática em função da falta de sinal de internet nas salas de aula e escassez de tomadas para carregar os equipamentos, restrição de mobilidade dos computadores para a casa dos alunos, dificultando a familiarização da família com o recurso e ampliação do tempo de uso, e ausência de adaptações para o acesso de estudantes com deficiência (Casarin, 2014).

Schneider (2012) assinalou, em seu estudo, que a uniformidade tecnológica do *laptop* educacional impôs barreiras ao atendimento da diversidade das necessidades dos alunos com deficiência na inclusão digital e que, apesar da prática inclusiva no município pesquisado, não houve ações efetivas que promovessem a participação desses alunos no uso do computador como tecnologia educacional.

Projeto semelhante ao Prouca, que aconteceu nas escolas do Uruguai com a dispensação de um *laptop* XO para cada criança, apontou que o Plano Ceibal para a inclusão escolar apresentava problemas similares ao primeiro (Prouca), tais como o despreparo dos professores para o uso das ferramentas oferecidas, a impossibilidade de adequação dos computadores para as crianças com deficiência, pois eles não possuíam acessibilidade, e a não permissão para a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (Martins, 2013).

A cultura digital dentro do espaço escolar é extremamente benéfica para as pessoas com deficiência, pois possibilita mais diversidade nas práticas pedagógicas, permitindo uma aproximação abrangente do conteúdo a partir da utilização de livros digitais, que podem ser ampliados, de links para vídeos explicativos ou experiências com realidade aumentada, lidos por um leitor de tela, e completados com a escrita por meios alternativos como teclado físico aumentado ou diminuído, de teclado virtual, uso de mouse adaptado, *trackball*, sistema de varredura, controlado por acionador, ou acessado por um mouse ocular.

Para os estudantes com deficiência ou necessidades específicas, é preciso pensar em recursos, serviços, estratégias e metodologias de Tecnologia Assistiva que favoreçam o aprendizado e possibilitem mais funcionalidade e independência na realização das atividades escolares.

A Tecnologia Assistiva pode auxiliar na independência para a realização das atividades escolares, na participação das discussões em sala de aula, na aquisição de mais autonomia, na aproximação do conteúdo, além de facilitar o deslocamento, entre tantas outras situações.

Nesse sentido, alguns recursos de Tecnologia Assistiva são necessários para que o aluno com deficiência possa participar das atividades curriculares e extracurriculares do contexto educacional.

Computador e acessórios da Tecnologia Assistiva

Para aqueles que têm a indicação de uso de um computador, é fundamental pensar em *notebooks* de 13 a 15 polegadas, que possibilitem o trabalho de estudantes com deficiência motora ou visual, de preferência com tela *touch screen*, para que esse tipo de tela se torne uma forma

alternativa de acesso às atividades. O sistema operacional deve ser *Windows* e conter o pacote *Microsoft Office*.

Para complementar a utilização do computador por diferentes usuários, outros recursos são fundamentais: teclado ampliado, mouse adaptado e acionador de pressão, adaptadores para facilitar o teclar, apontador de cabeça, e *softwares* leitores e ampliadores de tela, de Libras, de Comunicação Alternativa, *softwares* pedagógicos customizáveis e internet de alta velocidade.

Tablet e acessórios da Tecnologia Assistiva

Quando um dispositivo móvel for mais adequado para os estudantes, indicamos o *tablet* de 10 polegadas com sistema operacional iOS ou Android, acionador *Bluetooth* de pressão, teclado *Bluetooth* externo, adaptadores para teclar e aplicativos de Libras, ampliadores e leitores de tela, de Comunicação Alternativa, aplicativos pedagógicos customizáveis e internet de alta velocidade.

Plataformas da Educação 4.0

Considerando a nova era da Educação 4.0, é fundamental que sejam projetadas plataformas acessíveis que possibilitem a interação com o conteúdo, levando em conta a comunicação da informação em Libras, com leitores de tela, audiodescrição de imagens, textos simples, com símbolos, e que as atividades sejam adaptadas para diferentes públicos. A forma de acesso também precisa ser facilitada, com a possibilidade de clique na própria tela, por meio do teclado, com sistema de varredura ou com o auxílio de mouse ocular ou mouse controlado pelo movimento de cabeça.

As tecnologias educacionais devem estar reunidas em plataformas na internet, conectadas ao conteúdo trabalhado nas escolas, e devem ser construídas e alimentadas com o apoio de todas as escolas e seus professores.

Conclusão

As experiências analisadas indicaram que o ProInfo, que enviou computadores *desktops* para as escolas para que fossem montados laboratórios de informática, realizou formação dos recursos humanos na

área a partir da criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional, o que pode ser visto como um primeiro passo em direção da alfabetização digital de alunos e professores, mas o programa não demonstrou ser suficiente para introduzir o computador como uma tecnologia educacional.

O movimento seguinte, com o projeto UCA e, posteriormente, o Programa Prouca, que disponibilizou *laptops* educacionais para os alunos e professores, teve experiências exitosas, mas a maior parte dos trabalhos analisados demonstrou que problemas de infraestrutura como falta de tomadas, local de armazenamento e ausência de internet ou internet de baixa qualidade foram muito frequentes. Outros aspectos mencionados foram a qualidade do equipamento, que tinha tela pequena, de 7 polegadas, teclado pequeno e com teclas muito próximas, pouca memória, sistema operacional que não possuía pacote de acessibilidade e inviabilizava a instalação de *softwares* disponíveis em outros sistemas operacionais.

O *laptop* educacional se mostrou inacessível e inadequado para os alunos com deficiência, pois além dos problemas já mencionados, ele não permite que sejam acoplados outros periféricos. Além disso, não foram enviados equipamentos em número suficiente para que os computadores fossem utilizados por cada um dos alunos na sala, e para que pudessem ser levados para casa.

A formação dos professores foi considerada insuficiente, na maior parte dos estudos analisados, e uma parcela desse grupo se sentiu obrigada a utilizar um recurso que não dominava, o que indica que não é fácil vencer a resistência de professores menos acostumados com a tecnologia.

As escolas parecem ter contribuído pouco para o sucesso do programa. Não adequaram sua rede elétrica, não disponibilizaram internet de alta velocidade ou organizaram espaços apropriados para armazenamento dos equipamentos, demonstrando, assim, que é preciso mais integração entre os governos federal, estadual e municipal.

As escolas públicas brasileiras ainda estão engatinhando na inclusão de tecnologias educacionais no seu sistema de ensino, e bate a nossa porta a Educação 4.0. É necessário que tenhamos escolas com infraestrutura e com internet de alta velocidade em todo o espaço escolar, e que elas deem início a projetos com computadores, *tablets* e recursos de Tecnologia Assistiva

adequados. É fundamental criar núcleos de excelência que possam ser multiplicadores de boas práticas e que sirvam de suporte tecnológico. A experiência dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, que trabalharam nos últimos anos com recursos de Tecnologia Assistiva com as crianças com deficiência, poderá ser explorada. O livro didático comprado pelo governo precisa oferecer serviços condizentes com a Educação 4.0 e não apenas livros impressos.

A tarefa não é simples, mas é possível.

Referências

- Andriola, W. B., & Gomes, C. A. S. (2017). Programa Um Computador Por Aluno (Prouca). *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 63 (1), 267-288. DOI: 10.1590/0104-4060.48230. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00267.pdf>.
- Arruda, E. E., & Raslan, V. G. S (2007). A implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2006. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande, MS. *Anais...* Campo Grande, MS: Uniderp.
- Brasil (1997). Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria no 522*, de 9 de abril de 1997. Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>.
- Brasil (2007). Decreto no 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007.
- Brasil (2008). *Guia de Tecnologias Educacionais*. Beauchamp, Jeanete, & Silva, Jane Cristina da (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 93 f. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/guia_de_tecnologias_educacionais.pdf.
- Brasil (2010a). *Cria o Programa Um Computador Por Aluno – Prouca e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – Recomepe*, entre outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm.

- Brasil (2010b). *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (2010c). Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192.
- Brasil (2012). Ministério da Educação. *Ministério distribuirá tablets a professores do ensino médio*. Notícia. 2 de fevereiro de 2012. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=17479:ministerio-distribuir-tablets-a-professores-do-ensino-medio&catid=215&Itemid=86.
- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, Brasília. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
- Casarin, M. M. (2014). *O Programa Um Computador Por Aluno (Prouca) e a inclusão de alunos com deficiência*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98598>.
- Kist, S. O. (2008). *Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Martins, M. D. C. C. (2013). *Práticas Pedagógicas com o Plano Ceibal para a Inclusão Escolar: estudo de caso em escolas do Uruguai*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Neto, T., & Pombo, L. (2020). *A formação inicial de professores para uma educação interdisciplinar – O exemplo do projeto EduPARK*. *Saber & Educar*, (28), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol28.389>. Recuperado de <http://revista.cesepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/389/435>.
- Passos. M. S. C. (2006). *Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação: a concretização dos NTEs em Salvador – Bahia*. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

- Piorino, G. I. P. (2012). *A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA*. Tese (Doutorado de Pós-Graduação em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SAE Digital (2020). *Soluções Digitais para a educação 4.0*. Recuperado de <https://sae.digital/educacao-4-0/>
- Santarosa, L. M. (2012). Prouca e Processo de Inclusão Escolar e Sociodigital de Alunos com Deficiência. In Sampaio, F. F., & Elia, M. F. (Orgs.). *Projeto Um Computador Por Aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Ince.
- Schneider, C. F. (2012). *Cidade um Computador por Aluno – UCA Total: uma totalidade inclusiva em discussão*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Silva, A. P. P. (2014). *Formação continuada de professores para o projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados*. 330 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Teixeira, A. G. D. (2012). *Difusão tecnológica no ensino de línguas: o uso de computadores portáteis nas aulas de língua portuguesa sob a ótica da complexidade*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-96NPM6/1/tese_defendida.pdf.

[Voltar para o sumário](#)

Capítulo 11

Delírio da imaginação: do livro multiformato à contação de história em Libras

Carla Mauch

Eduardo Cardoso

Jefferson Fernandes Alves

Tiago Coimbra Nogueira

Introdução: pelo delírio da imaginação

“Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios” (Manoel de Barros, 1993).

Manoel de Barros (1993), em seu poema “Didática da Invenção” (como de resto, em toda a sua obra) convida a desinventar objetos, a delirar o verbo, a fabular imaginativamente mundos outros mediados pela poesia. De modo geral, essa conversação com o universo da fabulação é própria do papel simbólico da literatura, considerando sua materialidade no livro e seu desdobramento na contação de histórias. Partindo dessa premissa, o presente artigo se propõe a refletir sobre o livro de multiformato (ou acessível), a contação de história e o seu direcionamento para crianças surdas.

Quer-se, aqui, compartilhar o delírio de inventar um livro em múltiplos formatos, que possui várias camadas narrativas. A descoberta dos modos de como fazer este livro se deu em estreita relação com estar junto às pessoas, lendo de muitas formas, aproximando-se das obras, das histórias, buscando uma didática da invenção para fazer valer o direito à literatura e o direito de fabular *para todos, com todas e de todes*.

Dando continuidade ao percurso do delírio da imaginação, em seguida, abordar-se-á a contação de história orientada pela e para a surdez, considerando o agenciamento da Libras. Do livro de múltiplos formatos à contação de história em Libras, um percurso provocador que se orienta pelos múltiplos modos de acessar o universo da fabulação, do indizível, da fantasia, do *desaprender*, da escuta, da experimentação poética.

Em seu texto *O direito à literatura*, Antonio Candido aponta que:

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (Candido, 2004, p. 174).

Para que o direito à literatura e ao universo fabulado seja para todos e se presentifique, é possível entendê-lo como bem comum e público conforme explana Jorge Larrosa:

Os bens comuns são de todos, quer dizer, de ninguém e de qualquer um, não podem ser apropriados nem privatizados, nem possuídos, nem partidos, nem repartidos, somente compartilhados. [...] O público seria aqui o que está entre todos, o que todos e cada um podem sentir, aquilo sobre o que todos e cada um podem falar, isso que, ao estar no meio, une e separa ao mesmo tempo. [...] A defesa do público e do comum constitui o marco de grande parte das lutas políticas e sociais contemporâneas, e também de muitas das propostas artísticas, culturais e educativas mais interessantes dos últimos tempos (Larrosa, 2017, p. 18).

Ora, a partir desses pressupostos, como viver e delirar sobre esse direito se, de forma objetiva e simbólica, a oferta de livros que acolham as múltiplas formas de ser, estar e habitar o mundo é baixíssima e, muitas vezes, ainda entendida a partir de uma lógica instrumental e prescritiva?

Como dizer para crianças, adolescentes e adultos os quais fogem da “norma” que são sujeitos de direito aos livros e às histórias, que são existências plenas e fundantes se tais direitos seguem interditos?

Como aceitar que muitos tiveram acesso ao livro e à leitura e entendem o objeto e o ato como algo hospitaleiro e seguem tranquilos enquanto para tantos outros sujeitos o livro é algo inacessível ou, no mínimo, hostil?

A atualidade dessas questões evidencia a inexistência de políticas públicas efetivas que contemplem as diversas formas de imaginar, de fabular e de ler a partir das provocações poéticas do mundo da literatura, do livro e da contação de história. Tal ausência fez emergir a pauta da acessibilidade como uma agenda política que procura dar visibilidade aos

direitos culturais das pessoas que rompem com os padrões de normalidade socialmente constituídos.

Nesse sentido, a acessibilidade se orienta por duas formas de observar os direitos culturais dessas pessoas, considerando, aqui, o acesso ao livro e à própria contação da história. Pelo eixo da adaptação quando a narrativa oral ou o livro já está pronto, suscita-se o acréscimo de modalidades de acessibilidade (Libras, Legenda, Audiodescrição, Linguagem Fácil, Comunicação Aumentativa e Alternativa, etc.). Outra forma relaciona-se à incorporação de tais modalidades de acessibilidade no processo de construção do próprio gênero literário em questão. Em vista disso, expande-se o espectro dos agentes da fabulação desde a gênese desses gêneros sem a necessidade de adaptações *a posteriori*.

É importante assinalar que, nas duas formas de acessibilidade, o que está em causa não é apenas a expansão de modalidades de comunicação. Se se considerar que o livro e/ou a contação de histórias se constituem em importantes mediadores do exercício da imaginação e da criatividade, o mergulho no universo sensível das narrativas pressupõe estudos e investigações que se orientem pela potência poética e estética dos processos de acessibilidade em íntima sintonia com a obra que se está criando ou adaptando.

Dessa maneira, a adjetivação da acessibilidade como cultural ou estética pressupõe a compreensão de acessibilidade como a ampliação e a resignificação de processos e de ambientes de interações semióticas, as quais não se dirigem apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os seres humanos, considerando as formas diversas de ser e de estar no mundo.

Entende-se, por conseguinte, que a acessibilidade pode provocar ambiências de afetações mútuas. Igualmente, pelo eixo do sensível e do inteligível, podem-se reinventar as formas como se expressa e a maneira como se pensa o mundo, a si mesmo e os outros, levando em conta os pontos de vista e as maneiras de *semantização* daqueles que não se enquadram nos padrões de normalidade social.

Essa perspectiva de problematização da normalidade social fundamenta a compreensão da deficiência (ou daqueles que fogem ao modelo de normalidade) não como falta, como pecado ou doença, mas

como formas de ser e de estar no mundo, cujas restrições e limites vinculam-se às relações sociais que engendram processos de exclusão.

Dessa forma, o acesso às práticas culturais, educacionais e artísticas por parte dessas pessoas se enquadraria no exercício dos respectivos direitos sociais, cujo protagonismo de maneira produtora, criadora, leitora faz com que possam provocar cenários alteritários descentrados de interação humana, podendo influenciar itinerários de experimentação da potência do vir-a-ser em permanente fricção com o ser.

Essa perspectiva da fricção que aponta para as possibilidades e não para os limites conduz a vislumbrar práticas pedagógicas e de mediação cultural que não fiquem reféns de manuais prescritivos, mas que sejam atravessadas por *didáticas da invenção* com o objetivo de, parafraseando o poeta Manoel de Barros (1993), poder-se delirar não apenas o verbo, mas também a imaginação e a criatividade em processos de interações lúdicas em que as experiências de criação e de leitura se orientem por múltiplas formas de expressão e de fruição.

Se se levar adiante essa perspectiva de uma didática que se oriente pela invenção, como sugere Manoel de Barros (1993), faz-se necessário desaprender práticas de ensino, sobretudo, assentadas no exercício da palavra que se fundamenta apenas na fala docente, na retórica da *exposição oral*; precisa-se *desinventar* os objetos de aprendizagem que se mobilizam nas práticas pedagógicas, marcados por uma instrumentalidade curricular que anula a potência poética dos atos de aprender. É isso que se deve evitar em relação à contação de histórias, considerando o seu agenciamento na interface com a acessibilidade, em especial, tendo como matriz o livro.

Para Machado (2015), a arte da palavra pode ser aprendida na escola, mas para isso é preciso *desaprender* algumas práticas de ensino correntes, como, por exemplo, reduzi-la à abordagem do *certo* e do *errado*, entrincheirá-la na instrumentalidade adultocêntrica de que as crianças falem e escrevam corretamente. Então, como pensar práticas e exercícios que permitam o verbo *delirar* os processos de aprendizagem? Regina Machado apresenta algumas antilições nessa direção. Por agora, dedicar-se-á a duas delas.

Uma das provocações apresentadas pela autora refere-se ao encontro inaugurado pela contação de histórias na qual, o aqui e o agora da fruição, tempos e espaços se confluem na escuta subjetiva das narrativas e não apenas se propagam para além de sua própria historicidade, isto é, prestam-se, fundamentalmente, para a evocação das histórias singulares de cada um(a) que as escuta.

Dessa maneira, a escuta da história contada concorre para os ouvintes poderem escutar a si mesmos. Isso remete a outra provocação de Regina Machado: a das dimensões pedagógicas e estéticas da contação de história, as quais, antes de remeter a objetivos externos, comporta, nela mesma, uma grandeza educacional e simbólica que precisa ser considerada. Em suas próprias palavras: “[...] é preciso acreditar que o contato sistemático com a arte da palavra, primeiro como escuta e leitura em si mesmas, sem serem submetidas a conteúdos escolares, produz efeito substancial para a aprendizagem” (Machado, 2015, p. 49-50).

Essas duas antilições expostas por Regina Machado (2015) podem auxiliar na consideração de outros agentes da aprendizagem em que também há direitos e necessidades de exercitar, poeticamente, o delírio do verbo para que, em contato com outras histórias, possam ser autores de suas próprias narrativas. Isso remete aos enfoques subsequentes: o livro de multiformato e a contação de história em Libras.

Desenvolvimento

Do delírio ao livro em multiformato

Ao tratar-se do livro de multiformato e considerando essas duas antilições apresentadas por Machado (2015), é-se conduzido a fazer os seguintes questionamentos:

(1) No processo junto às crianças e aos adolescentes com todas as suas singularidades, pluralidades, diferenças, coloca-se no exercício de delirar e de fabular. Assim, como seria pensar em um livro para todos? Um livro que não fosse somente para as pessoas cegas, outro livro que fosse somente para as pessoas surdas, outro, ainda, para as pessoas com deficiência intelectual e, outro livro para as pessoas sem deficiência;

(2) Como pensar em um livro que acolhesse a todos e possibilitasse a todas as pessoas múltiplas formas de acessar, de relacionar-se com as palavras, com as poesias, com as narrativas, com os gestos, com os movimentos, com os silêncios, com as paisagens sonoras, com as imagens, com as línguas?

Ainda são poucas as iniciativas na área. Assim, veio o desejo de produzir um livro que se desdobrasse em muitas camadas narrativas, e que cada leitor pudesse brincar e desaprender a existência de uma única forma de ler. Um livro que delirasse em sua própria forma. Um livro que colocasse em conversação uma polissemia de formas, sintaxes e sentidos.

Colocam-se, em conversação, as multissensorialidades, os recursos de acessibilidade, o livro, as narrativas, as poéticas e os leitores. Um dos caminhos escolhidos foi ler junto, ler com todos, ler entre todos, escutar, observar, estar atento e, inventar formas de desaprender lógicas homogeneizadora e prescritivas.

Para tanto, era vital suspender o tempo, *lentificar* o tempo, dar tempo, estender o tempo, intensificá-lo para que as palavras brotassem de outras formas; ler muitas vezes o mesmo texto, repetir a leitura - como as crianças fazem, ao pedir toda a noite, para que se conte a mesma história novamente; escutar múltiplas vozes lendo, fazer movimentar as palavras, brincar com elas, dançar, deixar que elas ruminassem, gaguejassem. Demorar-se nas imagens do livro, observar, prestar atenção, escutá-las, lambê-las, aproximar-se, distanciar-se, ver de outros ângulos, turvá-las. Friccionar palavras e imagens, ver e escutar o que diziam quando silenciavam.

Também, entendia-se fundamental colocar os conceitos, as certezas, as normas e as regras em suspensão. Dar lugar para cada um e para todos a fim de as diferentes formas de ler se visibilizarem como potências criadoras. Processo de generosidade, acolhida, hospitalidade para a criação de experiências simbólicas comuns e singulares, entendendo o livro e a leitura como criação de dispositivos éticos, políticos, estéticos e poéticos.

Enquanto se estava nesse exercício de leituras compartilhadas, mergulhou-se e buscaram-se inspirações, ou melhor, beber em fontes não relacionadas diretamente com a acessibilidade. Garimpou-se e maravilhou-

se com poetas, artistas, filósofos, escritores que se debruçam sobre a tradução, a escrita, a leitura, a performance, o hibridismo das formas, mesmo nunca tendo atentado para os livros para pessoas que fujam e escapem da “norma”. Tudo isso possibilitou delirar.

Gadamer aponta que:

O fato de a presença da palavra poética estar, constantemente, como recém-chegada, é o que faz com que nos sintamos plenamente em casa. Com efeito, falamos de saber uma poesia de memória e também de conhecê-la internamente, e isso é o estar em casa, o habitar em algum lugar que, de resto, também possibilita superar a estranheza. [...] Toda a nossa experiência é leitura, e-leição [e-lección] daquilo sobre o que nos concentramos, e estamos familiarizados, pela releitura, com a totalidade assim articulada. Também a leitura que nos familiariza com a poesia permite que a existência se torne habitável (Gadamer, 1998, p.81).

A citação de Gadamer (1998) remete ao processo de leitura, invenção e experimentação da produção do livro *Alice no País das Maravilhas* em uma versão em Leitura Fácil/Linguagem Simples e em Libras junto com um grupo de jovens que foge de muitas normas (aqui não se sabe se se diz que eram surdos, com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista), com tradutores e intérpretes de Libras, com pedagogas e com professores de línguas.

Após a longa e árdua tarefa de produzir uma primeira versão, que também se fez a muitas mãos, iniciou-se o processo de leitura. Leu-se o primeiro capítulo do livro, conversou-se sobre, leu-se novamente. O texto ia nascendo em Libras, iam inventando formas de traduzi-lo, escolhendo os sinais. Algumas palavras foram sendo escritas no quadro, buscaram-se os dicionários – Português, Etimologia, Bilíngue em Libras -, imagens e desenhos produzidos para contribuir com as leituras.

A partir de então, percebeu-se haver muito trabalho pela frente, mas existiam muitos ecos, ressonâncias. Algo tinha se passado ali. Entre todos, uma sensação de intimidade desabrochava, muitas leituras e e-leições até chegar à versão final, que se sabia provisória, no entanto a que se chegou de forma compartilhada. A partir daquele momento, *Alice* era um pouco mais pública e comum do que quando começou.

A produção dos livros em múltiplos formatos permite pensar em muitas formas de “traduzir” o texto, a dizer de outras formas o que, inicialmente, está dito por meio de palavras e de imagens em um texto impresso.

Diante do exposto, percebeu-se que a tradução tem um papel relevante na contação de histórias. Muitos dos materiais já produzidos e disponíveis passaram por um processo tradutório, e parece que grande parte foi produzida em Português e traduzida para Libras.

A literatura oral traduzida para a língua de sinais é significativa para a celebração dessa língua, porém, ainda, parece ter poucas iniciativas que busquem realizar a versão contrária, ou seja, a tradução de produções criadas em língua de sinais. Conforme Felício (2013), essas ações contribuiriam para a harmonia mental e emocional da comunidade surda e impediria sua desagregação, valorizando a língua do outro, proporcionando acesso das crianças a histórias ainda de pouca circulação.

Sobre a experiência e a necessidade de traduzir histórias criadas por surdos, Felício (2017, p.22) menciona que é a possibilidade de penetrar em um mundo da visualidade, da “ausência de sons audíveis, mas de sons da alma, da expressão gesticulada e sinalizada, dos olhos que saltam, brilham, a cada desenho no ar”.

O Delírio em Libras: a contação de histórias

Com a provocação de Felício, enfocar-se-á, agora, na contação de história em Libras, levando em conta a necessidade e o direito de crianças e de jovens surdas (e ouvintes) de penetrarem o “mundo da visualidade”, no qual se pode transitar por meio dos sons da alma, mobilizando o nosso corpo em grafias expressivas e sinalizadas que desenham no ar histórias as quais contam itinerários imaginativos.

A contação de histórias, enquanto entrada para o mundo da imaginação e do sonho, faz parte do contexto literário cultural e social do universo infantil e deve ser permitida à toda criança, incluindo as crianças surdas. Segundo Vasconcellos (2014), a contação de histórias é um gênero de literatura oral (ou escrita) muito importante no estímulo à criatividade, pois desenvolve a linguagem, seja ela qual for, e tem a função de transmitir conhecimento, educar, instruir, socializar e divertir.

Para Cardoso e Faria (2019), a contação de histórias na Educação Infantil desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento, além de proporcionar diversas emoções como medo e angústias, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios.

Nesse sentido, na perspectiva bilíngue Libras - Português, torna-se fundamental, na contação de histórias, o uso de métodos e de recursos visuais que se expandem desde a imagem não verbal, vocabulários em português (como segunda língua para as crianças surdas) e a própria Libras, que devem ser aplicadas nas atividades de contação de histórias.

A prática e o uso desses recursos oferecem a estimulação de habilidades cognitivas, possibilitando aprendizado por vias diversas e contribuindo para a criança desenvolver competências relacionadas diretamente à possibilidade de se expressar e de elaborar textos de forma coerente.

Nesse ponto de vista, a contação de histórias se torna a base para produção de textos, contribuindo com as crianças em sua capacidade criativa, crítica e autônoma. Lima (2014, p. 5) afirma que a história contada em língua de sinais preserva e enfatiza a iconicidade e a abstração. Assim, de modo complementar, “é capaz de elevar-se às proposições mais abstratas, à reflexão generalizada da realidade e evocar a qualidade concreta, real, animada das línguas faladas devido a visualização das imagens”.

Desse modo, incluir a narração de histórias na rotina da Educação Infantil auxilia o educador em seu trabalho lúdico pedagógico com as crianças e pode ser um grande promotor da inclusão social ao possibilitar o uso da Libras.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, ratificando, assim, a importância das diversas linguagens para atuar nas esferas sociais. Com isso, o contador de histórias possui um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois pode possibilitar o seu contato com as diversas realidades e as linguagens existentes na sociedade.

Especificamente sobre a contação de histórias em Libras, é uma oportunidade de interação quando se dá em espaços compartilhados,

sendo uma possibilidade de mergulho na cultura visual. No entanto, exigirá, do contador de histórias, um repertório linguístico que auxilie na compreensão da história além da recorrência às expressões faciais e corporais com o interesse de enfatizar as sentenças que se referem ao trecho lido/sinalizado.

As novas tecnologias e a internet são ferramentas muito importantes para a democratização do acesso a diferentes conteúdos escolares e, além disso, importantes no apoio ao ensino e à socialização de expressões culturais e artísticas. Nessa perspectiva, a contação de história, antes baseada usualmente na forma oral ou escrita, adquiriu novos recursos. Atualmente, pode-se assistir à contação de histórias por meio de imagens, sons, músicas e efeitos especiais (Vasconcellos, 2014).

A produção profissional de livros digitais contendo literatura surda, produzida por contadores de histórias surdos, ainda é escassa, porém, é possível encontrar em sites de compartilhamentos de vídeos muitas produções pessoais de pessoas surdas. Esses materiais podem ser utilizados como recursos na contação de histórias, proporcionando a inclusão social e oportunizando novas experiências ao público.

A contação de história como acesso a uma cultura e como apoio ao processo da construção de vocabulário pelo público infantil

Pode-se entender que a língua de sinais se constitui como um traço identificador da comunidade surda. Conforme Skliar (2000), significa dizer que essa comunidade compartilha e conhece o uso e as normas de uso da língua em um processo comunicativo eficaz e eficiente, isto é, desenvolve suas competências linguística e comunicativa - e cognitiva - por meio do uso da língua de sinais própria da comunidade de surdos.

Skliar (2000) aponta que esta visão se contrapõe à do *déficit*, pois não leva em consideração o grau de perda auditiva. Nessa perspectiva, a língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite aos surdos constituírem, então, uma comunidade linguística diferente e não como um desvio da normalidade.

Importante ressaltar que a língua vem inserida culturalmente e é estabelecida pelas pessoas que a usam em um determinado grupo social específico. Conforme Saussure (2006), a língua é um fato social. Ainda que tenha uma realização cognitiva individual, ela acontece na relação com o outro imersa na cultura de uma comunidade e significada semioticamente (Silvestein, 2004; Quadros, 2017).

Desse modo, essa construção linguística, e também cultural, é multifacetada (Quadros, 2017), pois é visual e traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem superam as formas ouvintes, haja vista serem de outra ordem com base visual.

A cultura visual é algo importante para as pessoas surdas e essa visualidade está na Língua de Sinais que se constrói no espaço visual. Por esse motivo, não pode ser encarada apenas como um recurso externo que possibilita uma substituição do código auditivo para o visual. A visualidade deve ser construída pela língua e através dela.

Assim, a contação de histórias pode possibilitar acesso e contato com universos antes desconhecidos e inexplorados pelas crianças. A visualidade e a corporeidade da Libras podem contribuir significativamente para uma nova experiência linguística e cultural, sendo tudo isso permeado e proporcionado durante a contação de histórias.

Além de todas as contribuições ao desenvolvimento infantil já citadas, a contação de histórias para crianças surdas pode ajudar não só no contato com a literatura, mas também no desenvolvimento do aprendizado de Libras.

A contação de história reforça a expressão da criatividade e pode aumentar a comunicação e a interação entre as crianças, seja pela Libras ou não, tornando-se um facilitador na inclusão cultural e social da criança surda, pois a contação bilíngue (Libras - Português) propicia que todos compartilhem da mesma contação, sejam protagonistas ou espectadores, uma vez que o campo de visão, tanto do surdo como do ouvinte, é o mesmo, sem distinção e com participação simultânea (Vasconcellos, 2014).

Considerações Finais

Compreende-se que a contação de histórias é de suma importância para o estabelecimento histórico/cultural de um povo. No entanto, a contação de histórias em Libras requer não apenas o domínio da língua de sinais, mas também o desenvolvimento de estratégias educacionais necessárias para o bom entendimento e o desenvolvimento das atividades. É preciso conhecimento prévio de como construir o cenário, os personagens, adequar cada história e de como estabelecer um diálogo participativo, compartilhado e educativo com o público oralizado e sinalizante (Falcão, 2013; Vasconcellos, 2014).

Por fim, a contação de histórias é um importante mediador no estímulo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, à construção do vocabulário e ao despertar do senso crítico e, principalmente, por fazer a criança sonhar. Para tanto, os contadores de histórias e os recursos empregados para tal fazem a mediação desse processo tão necessário ao envolver as crianças na história, dando vida aos sonhos e despertando emoções na relação entre a vida real e o mundo da fantasia, visando à promoção da inclusão social e cultural de crianças surdas na escola e outros ambientes educacionais.

Outra questão importante que se quer compartilhar é o fato de o livro em múltiplos formatos somente nascer a partir do momento em que livro e leitor se encontram. Muitas vezes, há a possibilidade de acompanhar esse nascimento, de estar junto com os leitores por meio de processos de mediação.

Inevitavelmente, surpreende-se com as múltiplas formas que os leitores acessam o texto, em como leem, em como deliram a partir do que leem. Afinal, mesmo que esse livro em múltiplos formatos se debruce sobre o livro original e abra várias portas, o mais importante é que a leitura não se esgote em si mesma, mas possibilite rupturas com o habitual, com o que se imaginava.

Encanta-se e delira-se com as e-leições feitas pelos leitores, com as novas marcas, rastros e leituras que inventam. Uma vez que, como diz Gadamer, e é mais um dos delírios, “toda obra deixa para aquele que a recebe um espaço de jogo que ele tem que preencher” (Gadamer, 1998, p. 73).

Referências

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, M. de. (1993). *O livro das invencionices*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira.
- Candido, A. (2004). *Vários escritos*. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul.
- Cardoso, A. L. S., & Faria, M. A. (2019). *A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil*. Recuperado de <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANALUCIA-SANCHES.pdf>.
- Falcão, L. A. (2013). A formação de contadores de histórias infantis em Libras: ensaios pedagógicos. *PROFORMI - Programa de Formação de Multiplicadores Inclusivos*. Recife. Recuperado de www.visaoinclusiva.com.br/wp-content/uploads/2013/11/cdh.pdf.
- Felício, M. D. (2013). *O surdo e a contação de histórias - análise da interpretação simultânea do conto "sinais no metrô"*. (Dissertação de mestrado). PEGT- UFSC - Florianópolis, SC, Brasil.
- Felício, M. D. (2017). *Uma proposta para interpretação simultânea de performance em língua de sinais no contexto artístico*. (Tese de Doutorado). PGET-UFSC- Florianópolis, SC, Brasil.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2017). Bens comuns e espaços públicos. In *Caderno do Laboratório Mais Diferenças de arte, cultura e educação inclusivas*. São Paulo: Mais Diferenças, 2017.
- Lima, M. D. A utilização dos métodos de recursos visuais na contação de histórias para as crianças surdas. In *Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, Uberlândia, 2014.
- Quadros, R. M. (2017). *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso.
- Machado, R. (2015). *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Editora Reviravolta.
- Rilke, R. M. (1983). *Cartas a um jovem poeta*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34.

- Sausurre, F. (2006). *Curso de linguística geral*. (27^a. ed). São Paulo: Cultrix.
- Silverstein, M. (2004). “Cultural” concepts and the language-culture nexus. *Current Anthropology*, 5(45), 621-652.
- Skliar, C. (2000). *Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.
- Vasconcellos, S. C. (2014). Contação de histórias como recurso na inclusão social e cultural do surdo. *Arterevista*, 3, 85-98.

[Voltar para o sumário](#)

Capítulo 12

Práticas digitais inclusivas – os desafios da Educação 4.0 e novas soluções para o Atendimento Educacional Especializado

Flávia Roldan Viana

João Frederico Roldan Viana

Máximo Patrício Cassemiro de Souza

Introdução

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um dos pilares para a convivência, integração e desenvolvimento de uma sociedade justa, favorecendo a diversidade através de uma aprendizagem inclusiva, adaptativa e equitativa, e, vivencia novos desafios e demandas que a colocam em constante processo de mudanças e rupturas paradigmáticas. Com tantas evoluções tecnológicas, é necessário que se tenha uma educação livre de preconceitos que reconheça as diferenças como possibilidades e uma capacidade de adaptação aos novos cenários sociais, econômicos e culturais. Ao mesmo tempo, pesquisadores (Alarcon *et al.*, 2018; Balsan, Franz, Souza, 2019; Costa *et al.*, 2019; Melo; Oliveira, 2019) indicam que vivenciamos o que chamamos da quarta revolução industrial ou da chamada Indústria 4.0. E o processo educacional, também, passa a acompanhar o desenvolvimento e a incorporação de inovações tecnológicas, assumindo, gradativamente, uma versão 4.0. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar as características da Educação 4.0 e o papel da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva neste novo cenário.

Este capítulo está estruturado em, além desta introdução, de uma seção com a fundamentação teórica sobre Educação 4.0 e como esta pode vir a dialogar com a Educação Especial na perspectiva inclusiva, que sustenta conceitualmente este trabalho, seguido de uma outra em que

se apresentam discussões acerca das metodologias ativas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O capítulo é finalizado com as conclusões que a pesquisa nos permitiu inferir.

Desenvolvimento

Possibilidades e dificuldades na Educação 4.0 no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A tecnologia influencia todas as áreas de nossa sociedade atual, através das ferramentas tecnológicas digitais que permitem velocidade na propagação das informações, produtividade e imediata comunicação. Ferramentas essas, cada vez mais adotadas em contexto inclusivo.

Vivemos uma revolução no que diz respeito às tecnologias da informação e comunicação, impulsionada pelas inovações, que sucede outras três revoluções industriais. A primeira revolução, iniciada no final do século XVIII, marcou a transição dos métodos de produção artesanais para processos de produção mecanizados, e não estava fundamentada em sua totalidade na ciência. Com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação (TI) ocorrem a segunda Revolução Industrial, depois de 1850, caracterizada pela produção em massa, possibilitada pelo advento da eletricidade e da linha de montagem, e a terceira revolução, chamada de Revolução dos Computadores, que se caracterizou pelo desenvolvimento dos semicondutores, da computação de mesa, da computação pessoal e da Internet, na década de 1990. No início do século XXI, passamos a vivenciar a quarta revolução industrial, ou Indústria 4.0, constituído por um conjunto de atividades, processos e ações, necessárias para manter e organizar todo controle de uma empresa, caracterizada pela revolução digital, da internet, da coleta e análise de dados (Consôlo, 2020).

Estamos vivendo uma revolução que se refere às tecnologias da informação, processamento e comunicação, revolução esta que sucede duas revoluções industriais. A primeira revolução não era baseada em sua totalidade na ciência, ela apoiava-se em um amplo uso de informações, aplicando e desenvolvendo os conhecimentos preexistentes. Já a segunda Revolução Industrial, depois de 1850, foi caracterizada pelo papel decisivo da ciência ao promover a inovação. A terceira revolução refere-se à lógica de redes em qualquer

sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. (Castells, 2000, p. 68).

A indústria 4.0 incorpora tecnologias inovadoras no processo produtivo, sendo facilitadoras e consideradas essenciais, a exemplo: novas formas de conectividade, *Cloud Technology* (gerenciamento de dados) e novos ambientes destinados ao compartilhamento do conhecimento e ao treinamento, como a Realidade Aumentada e a Virtual, que permitem que o conhecimento seja propagado e multiplicado a futuros colaboradores, fomentando um avançado processo educacional, a Educação 4.0 (Mourtziz *et al.*, 2018).

Nesse sentido, devido às exigências de mercado e sociais, a educação precisava passar por transformações significativas em seu processo de ensino e aprendizagem, com um modelo pedagógico inovador, e todas essas mudanças refletiram em um novo modelo de ensino e aprendizagem com a denominada Educação 4.0, baseada na alta tecnologia, como os robôs, *machine learning*, inteligência artificial, *big data*, impressão 3D, realidade aumentada, *cloud computing*, Internet das Coisas (IoT/ *Internet of Things*), que permitem a contínua comunicação via internet integrando e trocando informações entre humanos e máquinas (Roblek, Meško & Krapež, 2016). E, segundo Schwab (2016), essa nova era, em que ocorre a união de tecnologias digitais, físicas e biológicas, vem modificando drasticamente a maneira como trabalhamos, aprendemos, convivemos.

Dessa forma, a Educação 4.0, segundo Iosup & Epema (2014) e Mourtziz *et al.* (2018), caracteriza-se pela interferência de tecnologias criadas pela indústria 4.0 no processo de ensino, incorporando as inovações da indústria 4.0 para o ambiente educacional. Ainda de acordo com Mourtziz *et al.* (2018), esse novo modelo de ensino engloba atividades *online* com seus conteúdos disponíveis em plataformas digitais e utilização de recursos de Inteligência Artificial, modificando as metodologias tradicionais de ensino, podendo vir a contribuir para uma melhoria na qualidade de aprendizagem e para o desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia dos alunos, enquanto sujeitos cognoscentes.

Porém, incorporar essas tecnologias na educação exige um novo formato pedagógico, novas abordagens educacionais, voltado para total conectividade, informação em tempo real e integração de todos os

processos ou pessoas em tempo contínuo, promovendo ações inovadoras fundamentadas no conceito “*learning by doing*”, ou seja, “aprender fazendo”, oportunizando a aprendizagem por meio de experiências e vivências. Nesse sentido, configura-se, também, um novo perfil ao professor, pois

O professor 4.0 deve ter percepção e flexibilidade para assumir diferentes papéis: aprendiz, mediador, orientador e pesquisador na busca de novas práticas. Ele deverá criar circunstâncias propícias às exigências desse novo ambiente de aprendizagem, assim como propor e mediar ações que levem à aprendizagem do aluno. Para isso, é preciso ter metas e objetivos bem definidos, entendendo o contexto histórico social dos alunos e as dificuldades do processo (Garofalo, 2018, s/d).

De acordo com Keats e Schmidt (2007), o professor que tinha um papel de ser fonte de conhecimento na Educação 1.0, de guia e fonte de conhecimento na Educação 2.0 e de organizador do contexto da aprendizagem na Educação 3.0, passa, na Educação 4.0, a ser um colaborador da aprendizagem discente, que, por sua vez, também muda sua atuação no cenário educacional, e, o aprendiz segue princípios dos espaços “*maker*”, no qual vivências e experimentação são palavras-chave.

Dessa forma, as atividades de aprendizagem passam a incorporar metodologias ativas e inovadoras, que oportunizam que o aluno seja um sujeito ativo no processo de produção de conhecimento, tendo em vista que são estratégias que podem proporcionar o desenvolvimento de habilidades, quando associadas a projetos, encaminhamentos e planejamentos adequados.

A Educação 4.0 ao preconizar a introdução de metodologias ativas, assim como de tecnologias educacionais inovadoras, no processo de ensino e aprendizagem, abre, então, novas maneiras de interagir com os alunos com deficiência no contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois conduz o professor a organizar um ambiente colaborativo e a escola a repensar seu currículo, em uma modificação curricular, como coloca Stahl (2007), que não se concentre exclusivamente nos objetivos e conteúdos de aprendizagem, mas que possa estabelecer o reconhecimento das habilidades e competências mínimas que um aluno deve e pode adquirir, com o auxílio necessário, para poder levar uma

vida autônoma, considerando os recursos de acessibilidade, os materiais curriculares acessíveis, as estratégias metodológicas, as ferramentas educacionais digitais, como parte do processo de ensino e aprendizagem que possam melhorar e, até mesmo, oportunizar esse processo.

Na última década, muito progresso foi feito nos direitos das minorias e das pessoas com deficiência. No entanto, é necessário continuar avançando na igualdade no acesso à educação, de acordo com as habilidades e competências individuais, para as quais precisam de adaptações e apoios adequados ao longo da escolaridade para superar as barreiras que impedem a construção do seu conhecimento.

Sendo assim, as Metodologias ativas, aliadas às ferramentas educacionais digitais, são ações didático-metodológicas que oferecem várias representações e maneiras de interagir com o conteúdo, sendo muito útil para os professores explorarem em sala de aula com os alunos com deficiência. No entanto, existem poucas ferramentas hoje que levam em consideração as questões de acessibilidade. Portanto, muitos educadores optam por adaptar suas estratégias, enquanto outros continuam ensinando sem usá-las. Esta é uma situação tradicional e cara em que, segundo Stahl (2007), as comunidades educacionais crescem com base no conhecimento individual ao invés de vivenciar uma experiência coletiva e colaborativa.

O desafio docente, então, é escolher quais as metodologias ativas que podem ser adaptadas e selecionar quais as ferramentas educacionais digitais que podem contribuir com o ensino considerando as características do aluno e as habilidades e os conhecimentos a serem aprendidos.

Nesse contexto, as práticas digitais inclusivas podem vir a ser práticas de apoio no âmbito educacional no universo da cibercultura em que as tecnologias dialogam com as dificuldades de aprendizagem e singularidades de aprendizagem das pessoas com deficiências, com foco em proporcionar interação, ludicidade e o fazer coletivo.

Digitais, porque o uso das metodologias ativas e das ferramentas educacionais digitais, no universo das relações sociais, como coloca Lévy (1999), traz mudanças nas diversas esferas da atividade humana, como no uso da língua escrita e falada, nos processos de ensino e aprendizagem, nos costumes, nos relacionamentos. E, inclusivas, por fomentar, não a

igualdade, mais a equidade, no sentido de adaptar as oportunidades que devem surgir para todos, deixando-as justas.

Observa-se, então, que as Metodologias Ativas, relacionadas diretamente aos pressupostos da Educação 4.0, tratam de ser estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno ativo, autorregulado, participativo, que constrói seu conhecimento de forma flexível e interligada e que podem ser ferramentas de mediação no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

Metodologias Ativas no contexto do Atendimento Educacional Especializado

As Metodologias Ativas são práticas adaptáveis aos ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto estratégia com perspectivas de trabalho em parte individual e outra cooperativa, é peculiar sua dinâmica para desenvolver projetos e atividades que envolvem solucionar problemas. Voltam-se para os conhecimentos dos alunos como convite envolvente para estudantes de todas as idades.

Nessa perspectiva, o aprendiz enquanto sujeito ativo deve participar como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, orientado pelo professor facilitador, e mediado pelas tecnologias, sejam estas da informação e da comunicação, digital ou analógica.

Os materiais e objetos de aprendizagem devem preconizar a reflexão do que está sendo feito, nunca deixando passar a oportunidade de recepcionar as possibilidades de tornar o ensino uma viagem prazerosa, criativa e crítica das práticas cotidianas, da vida particular ou profissional e dos dilemas da sociedade.

Nesse sentido, as Metodologias Ativas podem ser aplicadas sem maiores dificuldades a partir do contexto dos espaços de formação que se deseja implementar, sendo inovações educacionais em ambientes mais rígidos de manutenção do paradigma de transmissão de conhecimento mais tradicional, podendo (re)significar planos curriculares e projetos pedagógicos reforçando a prática docente.

As transformações sociais são muitas vezes mobilizadas pela corrida em busca do desenvolvimento econômico, resultado de programas políticos que ocupam os espaços culturais de socialização impactando as vidas das pessoas.

Nisto, consiste em empregar nas escolas como principal meio de desenvolvimento pessoal nas sociedades modernas, soluções que buscam orientar os discentes, mesmo que sejam provisórias frente a forte pressão de consumo vivenciada pelos nossos jovens em dar respostas aos dilemas da estrutura histórica em que vivemos.

Esse pensamento pode ser facilmente explicado pela contribuição de Bauman (2009), sobre o momento vivido pela humanidade intitulado de líquido, perpassando o outro estágio sólido de rígidos contratos duráveis, em que o domínio de determinados conhecimentos dava conta de uma vida inteira dos sujeitos perpassando por diversas gerações observada poucas mudanças.

Mas, agora no estágio líquido, as incertezas da fluidez constante é a condição sócio-histórica desse tempo. São imprevisões que precisam de mediação, não de previsão. Fica as durações para os efeitos do fazer política com ética e de qualidade.

Nos dias atuais as metodologias ativas têm sido difundidas pelo mundo, embora ainda não apareça com fartura em todos os níveis da educação formal brasileira, aparece como referência em estudos das mais diversas Instituições de Ensino Superior, em especial na área da Saúde.

Partindo da prática como estímulo para a compreensão da teoria, faz um contraponto marcante as metodologias tradicionais, apresentando situações problemas para serem investigados pelos estudantes por cooperação, sem segredos, busca-se a informação através da investigação a partir dos questionamentos elaborados, factuais ou provisórios.

Tendo no seu pressuposto teórico e filosófico na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) verificado como o tratado da filosofia da educação ocidental, a experiência deve preceder a teoria, sendo primordial as vivências do estudante, sendo a curiosidade do aluno o elemento de busca pelo aprendizado e não as explicações alheias dos sentidos das coisas, segundo trata Abreu (2009), esse foi o indício científico mais antigo

que preconiza a teoria das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.

É com Dewey (1859-1952) que suas contribuições, no século XX, por meio da Escola Nova, faz emergir considerações importantes para teorizar os métodos ativos colocando os estudantes como protagonistas dos processos de aprender, revendo os papéis e provocando nas atividades experiências com reflexão.

Uma educação genuína processa-se quando o objetivo da aprendizagem é identificado com algo que pertence ao mundo do aprendiz. O que pertence ao mundo do aprendiz deve se auto-expressar através de movimentos ativos para encontrar as identificações com o que será estudado. Disso pode decorrer o prazer de estudar e de aprender pelo desaparecimento entre o sujeito e o objeto de estudo. (Abreu, 2009, p. 20).

Dewey antecede outros autores como Maria Montessori (1870-1952) na Itália, Celestin Freinet (1896-1966) na França, Jean Ovide Decroly (1871-1932) e Kerchensteiner (1854-1932) ambos na Alemanha. Inicialmente passaram a desenvolver atividades com crianças com esse método de organização da experiência pelo pensamento, agindo diretamente na qualidade de demonstrar os eventos como eles ocorrem dentro dos movimentos da Escola Ativa, Escola Nova, como já falamos, e na Escola Progressiva.

Em reconhecimento às muitas e rápidas mudanças sociais apontadas nesse estudo, forçada pelo capital financeiro, com a hipervelocidade que as informações são trabalhadas através dos meios de comunicação de tecnologia digital, manipulável e manipuladora do fluxo das imagens, há de se verificar nas metodologias ativas o seu potencial de ação educativa democrática no processo da inclusão.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), no qual a Educação Especial passa a ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece na Sala de Recursos Multifuncionais.

O AEE compreende um conjunto de práticas didático-metodológicas, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização, visando a plena participação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial.

Em tempos de pandemia, os desafios para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de milhares de educandos foram sentidos de forma mais evidente nos grupos de estudantes que se caracterizam pela necessidade de estratégias de aprendizagem diferenciadas. Nesse grupo, estão os alunos com deficiência.

O AEE é um espaço pedagógico que pode vir a se beneficiar do uso das Metodologias Ativas em suas práticas, como a Gamificação, que é a utilização de técnicas de jogos no processo de ensino e aprendizagem para estimular estudantes a resolver problemas e melhorar o aprendizado. Dessa forma, a Gamificação não é usar jogos para ensinar, porém, usar elementos de jogos para que os alunos se envolvam com a aprendizagem. O conceito de gamificação está sendo cada vez mais pesquisado e investigado na educação, especialmente pelo seu potencial para motivar os alunos (Caponetto, Earp & Ott, 2014).

A Motivação é um componente importante no AEE, que se utiliza de diferentes estratégias de aprendizagem para que os alunos com deficiência possam concluir suas atividades e atingir a aprendizagem de forma eficaz. Entretanto, a gamificação não é simplesmente o uso de jogos, faz-se necessário que as propostas de uso estejam organizadas e planejadas (Villagrasa *et al.*, 2014) e, em consonância, com os conteúdos trabalhados na sala de aula regular. Markopoulos *et al.* (2015) colocam que é preciso criar entre os alunos um ambiente colaborativo, além de um sistema de premiação para a conclusão das tarefas e *feedback* das decisões e ações tomadas durante a execução das tarefas. É no processo de criação, compartilhamento e reflexão que os alunos irão aprender.

Assim, o professor do AEE pode usar, a exemplo, as ferramentas de elaboração de slides (como o *Powerpoint*, *Google Slides*, *Prezi*, *Canva*, entre outros) para que os alunos, de forma colaborativa, criem aventuras de aprendizagem ou usar a dinâmica de jogos de construção, como

“*Minecraft*”, para que os alunos construam seus próprios mundos usando ferramentas educacionais digitais como o *Padlet*.

O professor do AEE, além de ofertar esse atendimento a alunos com deficiência, é um multiplicador de conhecimentos e informações acerca da Educação Especial aos professores da sala de aula regular e a todos que compõem a comunidade escolar, sensibilizando-os para a importância da inclusão. E o uso da gamificação, também, pode ser um aliado nesse processo. Os jogos *Incluplay* e o *Game Alter* são exemplos do uso da gamificação para esse fim.

O jogo *Incluplay*, desenvolvido para estudos acerca da inclusão, em forma de apresentação de slide, visa explorar situações do mundo real em mundo controlado, determinado por um contexto preestabelecido, através de questionários sobre a temática da inclusão e recompensas como forma de motivar (Garcia, 2015).

O *Game Alter*¹⁶ foi desenvolvido para o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPCD), em parceria com a Prefeitura Municipal de Curitiba, para reforçar a campanha do Conselho, intitulada “Não é privilégio, é direito”. O jogo leva os jogadores a experimentarem diferentes personagens, cada um com um tipo de deficiência, possuindo mecânicas de jogabilidade, gráficos e sons, que possibilitam ao usuário vivenciar as barreiras encontradas por uma pessoa que possua algum tipo de deficiência, como intelectual, física, auditiva, visual e Transtorno do Espectro Autista (Curitiba, 2016).

Conclusão

O processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência é uma tarefa complexa, mesmo para educadores especialistas. A educação de cada aluno deve ser individualizada dependendo de suas características de aprendizagem e habilidades. Isso permitiria um uso mais eficaz das plataformas e ferramentas de *software* desenvolvidas para a educação desse alunado.

16 <http://bit.ly/AlterGame>

Apesar da inegável complexidade que envolve o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), não se pode negar que o acesso ao conhecimento se tornou mais amplo com a democratização das fontes deste saber e que o contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva gesta novas possibilidades com a diversidade de ferramentas e recursos midiáticos que podem vir a favorecer a aquisição de conhecimentos pelos alunos do público-alvo da Educação Especial.

Ao contrário do ensino por meio de jogos, a instrução gamificada é a integração dos princípios do jogo. As evidências sugerem que a aprendizagem gamificada, ou a criação de experiências lúdicas com a gamificação, pode impactar o engajamento, motivar comportamentos e impulsionar a inovação (Kapp, 2012). Dessa forma, no contexto do AEE, a gamificar as experiências de aprendizagem com a combinação dos princípios de jogos podem vir a ajudar aos alunos com deficiência na compreensão do conteúdo educacional e criar condições para um efetivo processo de aprendizado, além de ser ferramenta útil no trabalho de sensibilização e socialização de saberes acerca da inclusão.

Referências

- Abreu, J. R. P. de. (2009). *Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas*. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Alarcon, D., Rosa, L. Q., Silva, R. S. da., Müller, F. de M., & Souza, M. V. de. (2018). Os desafios da educação em rede no contexto da indústria 4.0. *Anais Do Congresso Internacional De Conhecimento E Inovação – Ciki, 1*(1). Recuperado de <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/471>
- Bauman, Z. (2009). Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. *Cadernos de Pesquisa, 39* (137).
- Balsan, L. L., Franz, A., & Souza, C. J. de. (2019). Método de avaliação utilizando Educação 4.0. *Olhares & Trilhas, 21* (1), 123-131.

- Brasil (2008). *Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC.
- Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). *Gamification and Education: A Literature Review*. In Proceedings Of The European Conference On Games-Based Learning 2014, Genova. Anais... Genova: Dechema e.V. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266515512_Gamification_and_Education_a_Literature_Review
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1.; 4a. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Consolô, A. T. G. (2020). Educação 4.0: Onde vamos parar? In: Garcia, S. (Org.). *Gestão 4.0 em tempos de disrupção*. São Paulo: Blucher.
- Costa, A. C. F., Reis, J. S. da M., Espuny, M., Batista, W. J., & Oliveira, O. J. de. (2019, agosto). Mapeamento da Educação 4.0: Em quanto tempo as plataformas digitais tornarão as lousas obsoletas? *IX Encontro Pedagógico do Ensino Superior Militar*. Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), Resende, RJ. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335439327_Mapeamento_da_Educacao_40_em_Quanto_Tempo_as_Plataformas_Digitais_Tornarao_as_Lousas_Obsoletas
- Curitiba (2016). Prefeitura Municipal de Curitiba. Conselho Municipal da Pessoa com deficiência (CMDPCD). *AlterGame*. Recuperado de <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-lanca-o-alter-jogo-on-line-que-permite-vivenciar-experiencias-de-pessoas-com-deficiencia/40022>
- Garcia, A. (2015). *Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social*. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina.
- Garofalo, D. (2018). *Que habilidades deve ter o professor da Educação 4.0*. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/11677/que-habilidades-deve-ter-o-professor-daeducacao-40>.

- Iosup, A., & Epema, (2104). D. *An experience report on using gamification in technical higher education*. In: Proceedings Of The 45Th Acm Technical Symposium On Computer Science Education - SIGCSE '14 2014, New York, New York, USA. Anais... New York, New York, USA: ACM Press. Recuperado de <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2538862.2538899>
- Kapp, K. M. (2012). What is gamification? In: Kapp, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer, 1ª ed., 1–23. Recuperado de <https://edtechbooks.org/-qA>
- Markopoulos, A. P., Fragkou, A., Kasidiaris, P. D., & Davim, J. P. (2015). Gamification in engineering education and professional training. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, [s. l.], v. 43, n. 2, 118–131. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0306419015591324>
- Melo, M. S. S. de., & Oliveira, E. A. de A. Q. (2019). Educação a distância: desafios da modalidade para uma educação 4.0. *Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação*, 5 (1), 15-29.
- Mourtzis, D., Vlachou, E., Dimitrakopoulos, G., & Zogopoulos, V. (2018). Cyber- Physical Systems and Education 4.0 –The Teaching Factory 4.0 Concept. *Procedia Manufacturing*, [s. l.], 23(2017), 129–134. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351978918304773?via%3Dihub>
- Roblek, V., Meško, M., & Krapež, A. (2016). A Complex View of Industry 4.0. *SAGE Open*, [s. l.], 6 (2), 1-11. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244016653987>
- Santos, B. P., Alberto, A., Lima, T. D. F. M., & Charrua-Santos, F. M. B. (2018). Indústria 4.0: desafios e oportunidades. *Revista Produção e Desenvolvimento*, 4 (1), 111-124.
- Schwab, K. (2016). *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro.
- Stahl, S. (2007, September). *A discussion of accessible curriculum materials*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved Recuperado de <https://cyber.harvard.edu/policy/fullreport.htm>

Villagrasa, S., Fonseca, D., Redondo, E., & Duran, J. (2014). Teaching Case of Gamification and Visual Technologies for Education. *Journal of Cases on Information Technology*, [s. l.], 16(4), 38–57. Recuperado de <https://www.igi-global.com/gateway/article/12070>

[Voltar para o sumário](#)

Capítulo 13

Ação educativa inclusiva: coleta, tratamento e análise de dados para a acessibilidade comunicacional no Museu de Ciências Morfológicas da UFRN

Elizabeth Romani

Bárbara Campos Gines Lorena de Souza Gomes

Isadora Rocha de Medeiros Liberalino

Amanda Caetano Pereira Souza

Introdução

A discussão e a pesquisa sobre acessibilidade em espaços culturais têm impulsionado ações em prol da inclusão em museus em diversos países. No Brasil, apesar de um pouco mais tardias, as práticas de formação e inclusão são amparadas por meio de políticas públicas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146 (2015), conceitua a acessibilidade como o usufruto por todas as pessoas, de forma segura e autônoma, dos vários âmbitos da vida social, transpondo as barreiras existentes na sociedade. Já a Lei nº 10.098 (2000) estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade e prevê que o Poder Público atue na promoção da supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas.

Outro marco importante na conquista por uma sociedade mais igualitária no que concerne aos direitos de participação na vida social de todas as pessoas, com igualdade de condições sem discriminação, é a Convenção da Organização das Nações Unidas [ONU] de 2006, que construiu novos olhares sobre a deficiência, tratando de entendê-la como algo não apenas relacionada ao sujeito, mas com as barreiras, o espaço e a interação com o meio. Considera-se, nesta pesquisa, que o conceito de deficiência está mais atrelado às questões sociopolíticas do que ao modelo biomédico, que a enxerga como um corpo ou uma mente com

falhas ou impedimentos que a oprimem e excluem. Mazzoni *et al.* (2001, p. 29) relatam que “a diversidade humana nos conduz a observar que as pessoas possuem habilidades diferentes e algumas necessitam de condições especiais”. Diante dessa afirmação, presume-se que a deficiência vai além de laudos que categorizam doenças e transtornos, conforme afirmam Diniz, Pereira e Santos (2009), sendo um conceito que denuncia barreiras enfrentadas no dia a dia de corpos com necessidades específicas e que requerem adaptações à liberdade de movimento, expressão, fruição pelos ambientes, acesso à informação e comunicação.

No que concerne às barreiras, a Lei de Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), em seu artigo 3º, as define como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

A referida lei classifica as barreiras em seis tipos: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. É a partir da transposição desses obstáculos que se compreende a responsabilidade dos espaços culturais no processo de inclusão sociocultural, garantindo o acesso à informação e ao acervo. Em consonância, Sarraf (2013, p. 5) defende que “espaços livres de barreiras e que considerem diferentes formas de relacionamento, percepção e cognição são mais atrativos para todas as pessoas, independente de suas condições físicas, sensoriais e intelectuais”.

É imprescindível que ambientes culturais implantem uma política de formação e inclusão em seus espaços, uma vez que a Lei nº 11.904 (2009), que institui o Estatuto dos Museus, declara que um dos princípios fundamentais dessas instituições culturais é a “universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural”. Segundo a Lei, os museus são instituições com o papel de conservar o patrimônio cultural, expondo estudos, pesquisas e coleções de valores históricos, artísticos, técnicos e científicos ou de qualquer outra natureza cultural, de forma que todos possam ter acesso ao conteúdo, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Em consonância com o Estatuto dos Museus, Tojal (2015) defende que os museus são espaços para todos. Diante dessa afirmação, pesquisar a acessibilidade em museus é pensar na ampliação de recursos e condições que possibilitem o acesso a todos, sem distinção, a fim de que os visitantes possam expandir seus conhecimentos e experiências, participando efetivamente da vida em sociedade. Nesse sentido, Goffman (2004) pondera que a sociedade ainda tem uma incessante necessidade de gerar estigma e categorizar as pessoas por características “comuns” ou “naturais”, considerando os indivíduos que se desviam delas como pertencentes ao grupo das “outras pessoas”. No entanto, não pretendemos categorizar ou catalogar quem seriam os beneficiados pelos recursos, adaptações e ações de acessibilidade dentro dos museus, mas refletir a partir dos princípios do Desenho Universal. Assim, qualquer ação, serviço, produto ou objeto deve ser pensado de forma a possibilitar a autonomia, segurança e conforto à ampla maioria das pessoas, respeitando suas diferenças antropométricas e sensoriais.

Os museus desempenham uma importante função educacional na sociedade, permitindo a difusão do conhecimento e a integração e participação da comunidade nos bens culturais, o que por muitos anos ficou restrito às grandes elites econômicas e intelectuais, pois a transmissão do conhecimento não era acessível a todos. Atualmente, esses ambientes passaram a ser lugares públicos, promovendo sua democratização para toda a população, inclusive àqueles que por muitos anos viveram à margem da sociedade por suas condições físicas, mentais, intelectuais e sensoriais.

Nesse sentido, diante da crescente presença do público com deficiência em ambientes educacionais e culturais, somado aos direitos legais de acesso ao patrimônio cultural, acredita-se ser necessário refletir sobre os recursos e as condições de acessibilidade nessas instituições, além de mudanças sociopolíticas e atitudinais dos responsáveis pela organização desses espaços. Por serem espaços de grande relevância na construção de conhecimento não formal, a acessibilidade nos museus é um fator crucial para que todos que os visitam sejam bem recebidos e possam usufruir das informações disseminadas, propiciando o respeito à diversidade nos processos de comunicação e mobilidade.

Nessa perspectiva, promover acessibilidade em espaços com conteúdos científicos, culturais e artísticos é compreender que todos têm o direito de acessar essas informações e participar democraticamente de todos os espaços públicos e privados, respeitando a diversidade e construindo saberes sem distinção, pois “o acesso e apropriação da informação cultural são consequências de um ambiente que equilibre [...] o espaço cultural e o indivíduo, pessoas e suas diferenças” (Sarraf, 2013, p. 5).

No entanto, atualmente o que se presencia nos museus, em consonância com as leis e decretos, são ações individualizadas, em sua maioria, que vêm sendo desenvolvidas para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos diversos espaços e à comunicação. Embora existam os anteparos legais e essas ações, o que ainda se verifica é uma realidade incipiente em relação à desejável, uma vez que muitos espaços culturais e museus não estão preparados para receber o visitante com deficiência.

Dessa maneira, o primeiro passo no processo de inclusão e acessibilidade é compreender os aspectos que impedem que as pessoas em geral tenham acesso pleno à cultura. Após identificar as fragilidades ou limitações, os espaços culturais devem preparar ações com o intuito de minimizar as barreiras, buscando soluções diversas para os projetos já implantados nesses locais ou para futuros projetos. Os recursos de Tecnologia Assistiva [TA] são exemplos disso, segundo a Lei nº 13.146 (2015), além de auxiliar na realização de atividades em que estejam presentes pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, “visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”, e podem ser utilizados nos museus como facilitadores no processo de transmissão do conhecimento, complementando o trabalho do mediador. Assim, pode-se presumir que as tecnologias desenvolvem um papel fundamental na ruptura das barreiras de comunicação e informação de pessoas com especificidades no processo comunicativo, em especial para os Surdos, as pessoas cegas, os autistas, pessoas com deficiência intelectual e outras deficiências, pois podem facilitar o acesso aos conteúdos em dispositivos digitais com recursos como vídeos com legendas para Surdos e ensurdecidos, janelas de Libras ou conteúdos visuais transmitidos por meio de imagens e audiodescrição.

Diante da importância dos museus como um espaço não formal de ensino, este estudo definiu o Museu de Ciências Morfológicas [MCM]

da Universidade Federal do Rio Grande do Norte [UFRN] como local de investigação. O museu é responsável pela salvaguarda de um significativo acervo de Anatomia Humana com representações de peças de todos os sistemas do corpo humano. Ainda sob sua responsabilidade, uma sala expositiva abriga o acervo de Anatomia Comparada, com importantes animais da fauna do estado. Além disso, o MCM conta uma terceira sala expositiva, que abriga diferentes animais marinhos, de invertebrados a cetáceos.

O prédio do MCM foi construído em 2009, após a elaboração de um projeto institucional para junção dos três órgãos museais do Centro de Biociências da UFRN, a saber: Anatomia Humana “Prof. Hiran Diogo Fernandes”, Anatomia Comparada e Museu do Mar “Onofre Lopes”. Desde então, o espaço se consolidou e, atualmente, é responsável por compartilhar conteúdos científicos e contribuir com o desenvolvimento na área de ciências biológicas. Além disso, são desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão universitária, via de regra coordenados por docentes do Departamento de Morfologia da UFRN.

O museu atua como um espaço não formal de ensino com visitas agendadas para grupos de estudantes e professores do Ensino Fundamental e Médio. Tais visitas são mediadas por bolsistas oriundos, em especial, de cursos de graduação em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde da UFRN. Os graduandos que atuam na mediação são treinados pelos pesquisadores que atuam e gerenciam o MCM, tanto sobre os conteúdos das três salas expositivas como sobre abordagens didático-pedagógicas. Nesse sentido, cabe destacar a relevância do papel deste museu na transferência de conhecimento técnico-científico da universidade para a sociedade.

Nessa perspectiva, o MCM foi selecionado como local de pesquisa pela sua importância para o Rio Grande do Norte [RN] como difusor do patrimônio histórico, cultural e científico. Cabe ainda pontuar que o MCM é uma unidade museológica universitária pública, o que implica a carência de recursos financeiros e humanos para a realização de diversas ações necessárias para o pleno funcionamento de uma instituição museal, dentre elas, a implantação e manutenção de projetos expográficos e projetos de acessibilidade. Em sua maioria, os recursos são oriundos de editais de ensino, pesquisa e extensão universitária coordenados por professores e

técnicos-administrativos da UFRN e possuem uso limitado para aquisição de bens ou prestação de serviços. Além disso, existe uma escassez de profissionais especializados em acessibilidade cultural para atuação não apenas no MCM, mas em todos os espaços culturais do RN.

Diante desse cenário, os gestores do museu tentam promover a inclusão de visitantes com deficiência por meio de projetos de extensão universitária na tentativa de superar a barreira comunicacional existente nas salas expositivas. Apesar das ações pontuais, a acessibilidade ainda é incipiente ao considerar todo o conteúdo trabalhado nas visitas do MCM e as orientações legais. É sobre essa lacuna que se debruça o presente estudo, o qual objetiva discutir os mecanismos de transmissão do conteúdo a partir do entendimento da proposta dos curadores e monitores da exposição. Essa fase da investigação, relatada neste artigo, objetivou levantar e descrever os aspectos que são considerados barreiras para o visitante com deficiência para obtenção e apreciação do conhecimento durante uma visita ao museu. As reflexões obtidas constituirão as bases para estabelecer diretrizes para o projeto de acessibilidade comunicacional orientado pelos princípios do Desenho Universal.

Método

Os artefatos utilizados durante uma visita mediada no museu, assim como os projetos e ações de acessibilidade cultural, são de responsabilidade da Comissão Curatorial e do Setor Educativo de cada espaço. Dessa maneira, cada espaço cultural promove a inclusão com base em seus recursos materiais e pessoais, porém, os procedimentos metodológicos adotados para a criação desses artefatos educativos são pouco divulgados no meio científico. Os trabalhos desenvolvidos nas diversas ações educativas do MCM, museu escolhido para desenvolver a pesquisa, são realizados, em sua maioria, por estudantes da graduação que exercem a função de mediadores por um período curto e, por esse motivo, não apresentam formação específica para receber o visitante com deficiência. Em razão disso, considerou-se o caráter exploratório de outros estudos para a fundamentação dos métodos aplicados nesta investigação.

Diante do exposto, o embasamento metodológico amparou-se na abordagem de criação e coleta de dados sistematizada por Lupton (2013) e complementada por ferramentas específicas. É importante destacar que os procedimentos metodológicos e as ferramentas aplicadas durante a pesquisa foram adaptadas para o contexto de distanciamento social e de paralisação das atividades presenciais no MCM, tendo em vista as medidas de biossegurança impostas durante a pandemia da COVID-19 no estado. Desta maneira, foram empregadas as técnicas de observação participativa para caracterizar e assimilar o processo de transmissão do conhecimento durante uma visita monitorada, o que envolveu a análise do conteúdo exposto e o acervo da sala selecionada. Para atingir objetivos de coleta, tratamento e análise de dados sobre uma exposição no MCM, estipularam-se os seguintes métodos e atividades:

Visita técnica e identificação do acervo do museu

A primeira etapa da pesquisa teve o propósito de compreender o contexto atual da acessibilidade no Museu de Ciências Morfológicas e nas exposições vigentes de longa duração. Para alcançar tal objetivo, foram realizadas visitas técnicas ao local (ocorridas antes do fechamento do museu ao público) e reuniões com a vice-diretora do museu. Após análise das três salas expositivas, foi selecionada a exposição de longa duração “Sala do Mar” para o estudo sistemático.

Coleta de informações sobre o processo de mediação

O levantamento de informações sobre o processo de transmissão do conteúdo da exposição “Sala do Mar” foi realizado por meio de questionários com os monitores que atuam nas ações educativas do museu. Participaram no total nove bolsistas e a vice-diretora do museu. Essa fase foi importante para compreender como é executada a condução das visitas mediadas, em especial o percurso realizado na sala, e a relevância do conteúdo exposto na perspectiva individual de cada um dos mediadores, tendo em vista que é uma atividade personalizada de acordo com o repertório e a afinidade do bolsista com o conteúdo. Para essa finalidade, foram também aplicadas duas ferramentas embasadas em Stickdorn e Schneider (2014), Mapa de Jornada do Usuário e Entrevista Contextual (semiestruturada), com o

objetivo de coletar dados complementares. Além disso, uma bolsista foi convidada para fazer uma mediação virtual da exposição “Sala do Mar”.

Levantamento fotográfico e dimensional da sala

Após a seleção da exposição e coleta de informação com os agentes do museu, foi realizado o levantamento arquitetônico da sala e das medidas dos expositores de chão e fixos, bem como dos espaços de circulação. Foi também executado o levantamento fotográfico, que, junto com o dimensional, forneceram dados para o diagnóstico da acessibilidade física e comunicacional. Para os registros fotográficos, foi utilizada a câmera fotográfica de um smartphone Motorola Moto G5 Plus. Já o levantamento dimensional foi executado com uma trena e instrumentos para desenho. Nessa fase também foram analisados os obstáculos, especialmente para o visitante com deficiência visual, utilizando como parâmetro a NBR 9050 (ABNT, 2015). As informações coletadas foram sistematizadas numa Ficha de Diagnóstico construída a partir do trabalho de Silva, Cardoso e Costa (2012).

Resultados e discussões

A pesquisa no Museu de Ciências Morfológicas teve início em projetos de extensão que tratavam da acessibilidade em espaços culturais. Então, as visitas técnicas acompanhadas dos colaboradores do MCM ocorreram em diferentes momentos ao longo de três anos, o que permitiu uma maior aproximação com a gestão do museu e com o conteúdo das exposições vigentes. Após compreender as limitações físicas e de transmissão do conhecimento em cada uma das três salas existentes, a exposição de longa duração “Sala do Mar” (Figura 1) foi escolhida para o estudo inicial. Para a seleção da exposição, adotaram-se os seguintes critérios: relevância da sala para o contexto da cidade, conteúdo proposto pelos curadores e interesse dos visitantes. Cabe destacar que o processo de escolha foi realizado com a participação da vice-diretora do MCM, que considera a exposição pouco atrativa para o visitante com deficiência por não possuir nenhum material de apoio para a condução das visitas.



Figura 1

Sala expositiva “Museu do Mar”

Fonte: Acervo das autoras

Para iniciar o diagnóstico e compreender como os curadores e mediadores trabalham o conteúdo exposto, foram aplicados dois questionários. O primeiro foi direcionado aos gestores do MCM, que também participaram do processo de curadoria da exposição. Esse questionário teve como objetivo reunir informações sobre o conceito da exposição, o histórico da montagem, o projeto expográfico, os objetivos, o público-alvo, os conteúdos abordados na exposição (e seus aspectos essenciais), a seleção do acervo, as estratégias bem-sucedidas de mediação a partir do acervo exposto e os pontos negativos identificados na exposição. O segundo questionário, destinado aos mediadores do museu, procurou investigar, a partir da experiência prática dos bolsistas que atuam no Educativo do MCM, aspectos como a duração da mediação, o treinamento recebido para atuação como mediador, os pontos positivos da exposição, as dificuldades para conduzir a visita, a utilização do acervo e material extra durante as visitas e o conteúdo que recebe mais atenção do público. Os dois formulários também incluíam questões referentes à acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva e visual, objetivando coletar informações

sobre a familiaridade dos curadores e mediadores com esse público, a mobilidade do público dentro da sala expositiva, estratégias comunicativas utilizadas, experiências positivas e negativas durante a mediação, a utilização do acervo, ferramentas de acessibilidade que o museu possui e sugestões de alterações voltadas à acessibilidade que consideram importantes para melhorar a fruição do conteúdo exposto.

Dessa maneira, obtiveram-se nove questionários preenchidos por mediadores e um pela vice-diretora do MCM. A partir da sistematização dos dados obtidos, foi possível constatar que a exposição se propõe a apresentar características e peculiaridades dos animais marinhos e discutir a importância da preservação das espécies e seus habitats naturais. O acervo é constituído de imagens fotográficas, animais taxidermizados, esqueletos marinhos, peças de órgãos conservados em formol e outros artefatos que dialogam com o contexto do ambiente marinho. A partir do questionário, observou-se que a maior densidade de conteúdo transmitido pelos mediadores se localiza na parte inicial da exposição, perto do acesso esquerdo da sala expositiva (Figura 2), explorado na figura dos tubarões, tartarugas, golfinhos e baleias. De igual maneira, constatou-se que esse conteúdo, além de representar algumas das maiores peças da exposição em termos de dimensão (esqueleto de tartaruga, tartaruga híbrida taxidermizada, coração de baleia jubarte e crânio de cachalote), está disposto mais próximo do público, em expositores de chão sem proteção, permitindo a aproximação e visualização pelos visitantes. Cabe destacar ainda que essas peças lançam bases para os monitores trabalharem os conteúdos que mais prendem a atenção dos visitantes, a saber: conservação ambiental, reprodução dos animais e porte físico.

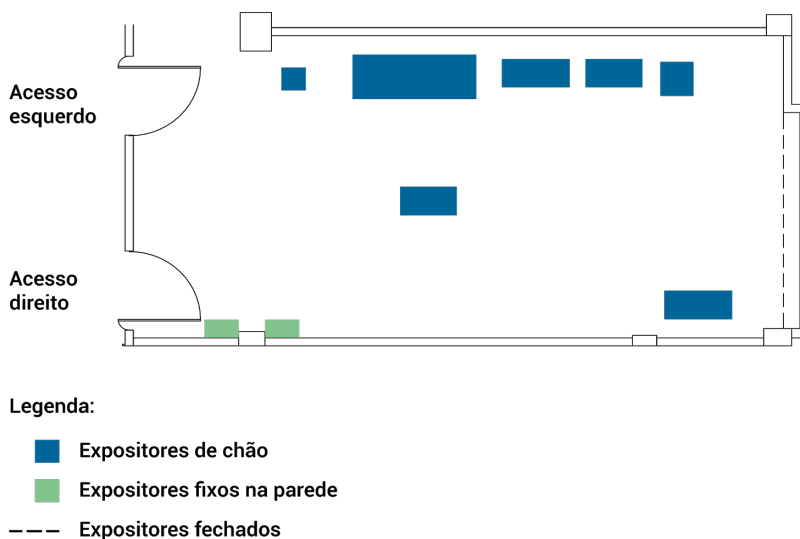


Figura 2

Esquema simplificado dos expositores da sala

Fonte: Acervo das autoras

Quanto aos aspectos arquitetônicos e dimensionais da sala, os monitores, quando questionados sobre a amplitude, a iluminação da sala e a disposição do material exposto, classificaram-nos como satisfatórios. Já quanto às dificuldades, foram apontadas a falta de climatização da sala; a dificuldade de visualização do acervo exposto dentro dos expositores fechados (peixes, moluscos e crustáceos), bem como o posicionamento do público nessa área e a falta de interesse por esse conteúdo; o tempo limitado para mediação e, por fim, a quantidade de pessoas em grandes grupos (superior a 30 pessoas). Além disso, constatou-se que o material utilizado para a mediação se concentra no acervo exposto, mas, em algumas ocasiões, os bolsistas utilizam jogos ou vídeos, principalmente para as crianças. Por último, foram relatadas algumas experiências de mediação para o público com deficiência, em que houve presença de intérprete de Libras e foi permitido o toque de algumas peças, mas se constatou que o museu ainda não dispõe de ferramentas ou estratégias de acessibilidade específicas para essa exposição.

Após a etapa de análise dos questionários, foi aplicada com os nove mediadores a ferramenta de coleta de dados Mapa de Jornada do Usuário, adaptada de Stickdorn e Schneider (2014), com o objetivo de mapear o trajeto dos bolsistas ao longo de uma mediação, destacando o acervo utilizado e o posicionamento deles, bem como do público, em relação às peças expostas e aos expositores. Essa ferramenta, associada às outras informações coletadas, possibilitaram identificar quais são os pontos da sala em que a circulação é prejudicada e quais materiais em exposição não são utilizados (ou são com menos frequência) durante uma visita mediada. Além da aplicação da ferramenta, foi realizada uma mediação virtual da exposição com as pesquisadoras, guiada por uma das monitoras do museu. A bolsista também participou de uma entrevista contextual (semiestruturada), possibilitando mais uma oportunidade de entendimento do trajeto e da utilização do acervo. A análise do trajeto dos mediadores mostrou que o percurso não possui muitos obstáculos físicos, mas há duas peças do acervo dispostas no chão, o que pode dificultar sua visualização ou toque por pessoas com deficiência e idosos, além de acarretar acidentes e danificar o acervo. Quanto às peças expostas, observou-se que, apesar de serem mencionadas em sua totalidade ao longo da visita, há algumas que recebem menos enfoque durante a mediação, sendo elas parte do acervo de peixes, moluscos, crustáceos, aves marinhas e réplicas de barcos.

Por último, foi feito o levantamento fotográfico e arquitetônico da sala, objetivando averiguar inconformidades do espaço de circulação e do desenho dos expositores com a norma técnica NBR 9050 (ABNT, 2015). Assim, foram coletadas as dimensões gerais da sala e dos expositores e suas respectivas localizações, além de registrar, por meio da fotografia, pontos de iluminação e o comportamento da luz nas superfícies dos expositores e das legendas. Para a sistematização dos dados, foi utilizada a Ficha de Diagnóstico para Avaliação de Acessibilidade para Ambientes Culturais adaptada de Silva, Cardoso e Costa (2012). Nesse sentido, elencaram-se os seguintes pontos críticos para reflexão: (1) os expositores fechados não possuem vidro antirreflexo; (2) os expositores de chão não possuem espaço livre para que o cadeirante possa se aproximar; (3) os expositores não têm arestas e cantos arredondados; (4) a maioria dos expositores possui altura adequada, mas não tem inclinação que favoreça a visualização; (5)

há expositores salientes da parede que não possuem prolongamento ao chão, o que é um risco para o cego; (6) há ausência de legenda em todo o acervo, o que restringe o conhecimento sem a presença do mediador; (7) há ausência de legenda braille ou interpretação do conteúdo em Libras. Além disso, constatou-se que o espaço de circulação respeita a distância mínima de 1,10 m entre obstáculos, e que os expositores de chão, em sua maior parte, são móveis e podem ser rearranjados de forma a facilitar a movimentação de pessoas.

Em síntese, observa-se que alguns caminhos de projeto podem minimizar as barreiras de comunicação existentes na exposição “Sala do Mar”, a saber: (1) repensar a utilização de expositores fixos com fechamento em vidro, que impossibilita a plena visualização do acervo pelo público; (2) reduzir a gama de conteúdo exposto, trabalhando com maior profundidade as peças de maior interesse pelos visitantes (tubarões, tartarugas, golfinhos e baleias); e (3) refletir sobre a necessidade de elementos expostos que não são trabalhados na mediação ou que não estão inseridos na narrativa do percurso (barcos, peixes, moluscos, crustáceos e aves marinhas). Cabe destacar que alguns fatores limitantes identificados, por exemplo, a falta de climatização da sala e o tamanho do grupo visitante, devem ser considerados para a elaboração da proposta de acessibilidade, de forma que sejam projetadas alterações que não aumentem o tempo da mediação e permanência na sala, e que sejam aplicáveis com grupos compostos por uma média de 30 pessoas.

Conclusões

As práticas para a promoção da acessibilidade em espaços culturais e a inclusão do visitante com deficiência ainda são escassas nos museus do Rio Grande do Norte, assim, as reflexões descritas apontam caminhos possíveis para identificar pontos de fragilidades na transmissão do conteúdo durante uma visita mediada. Diante do estudo, salienta-se a importância do treinamento contínuo dos colaboradores que atuam no Educativo do museu. De igual maneira, destaca-se a necessidade de criar materiais atrativos para todos os públicos e que ao mesmo tempo contemplem a comunicação universal.

Nesta fase da pesquisa, foram coletadas e analisadas informações sobre as exposições de longa duração em vigência no MCM, elegendo a exposição de longa duração “Sala do Mar” para o estudo aprofundado. Para alcançar os objetivos gerais, foram realizados questionários com gestores e monitores, além do levantamento dimensional e fotográfico das salas. Tais procedimentos foram fundamentais para compreender o percurso e os recursos do acervo utilizados durante uma visita mediada. Além disso, foi realizada uma visita virtual mediada por uma bolsista, o que foi essencial para esclarecer os pontos críticos no processo de aquisição do conhecimento.

O fechamento do MCM para o público, em março de 2020, como medida preventiva e recomendação de biossegurança para conter a pandemia da COVID-19 no estado, impediu que fossem realizadas visitas técnicas e interação com o público do museu. Entretanto, os dados levantados e sistematizados permitirão, na continuidade desta pesquisa, a elaboração de um escopo e diretrizes para implementar a acessibilidade na exposição “Sala do Mar”. Assim, espera-se que os resultados sistematizados possam orientar a concepção e a construção de artefatos balizados nos princípios do Desenho Universal. Cabe destacar que neste momento da pesquisa também não foi possível também envolver a participação do visitante com deficiência, o que se considera fundamental para identificar novas perspectivas sobre a exposição no local. Por fim, almeja-se que a discussão apresentada com a descrição dos procedimentos adotados possa contribuir para futuros estudos sobre a acessibilidade comunicacional em espaços culturais.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT (2015). *NBR 9050: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências em edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Brasil (2000). *Decreto-lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Lex: Coletânea de legislação: edição federal, Brasília.
- Brasil (2009). *Decreto-lei nº 11.904*, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Lex: Coletânea de legislação: edição federal, Brasília.
- Brasil (2013). *Decreto-lei nº 8.124*, de 17 de outubro de 2013. Institui o Estatuto de Museus. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2013, Seção 1.
- Brasil (2015). *Decreto-lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lex: Coletânea de legislação: edição federal, Brasília.
- Lupton, E.(org.) (2013). *Intuição, ação, criação: graphic design thinking*. São Paulo: G. Gili.
- Diniz, D., Pereira, N., & Santos, W. (2009). Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. *Reciis*, 3 (2), 16-23. Recuperado em 10 de novembro, 2020, de <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/801/1443>.
- Goffman, E. (2004). *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. (M. Lambert, Trad.) [1891].
- Mazzoni, A. A., Torres, E. F., Oliveira, R. de, Ely, V. H. M. B. & Alves, J. B. M. (2001). Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ci. Inf.*, 30 (2), 29-34.
- Sarraf, V. P. (2013). *A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

- Silva, T. L. K. da, Cardoso, E. & Costa, R. M. C. (2012). Instrumento modular de avaliação de acessibilidade. *In Anais do 12o Congresso de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-Tecnologia: Produto, Informações, Ambiente Construído e Transporte*. Natal, RN.
- Stickdorn, M. & Schneider, J. (2014). *Isto é Design Thinking de Serviços*. Porto Alegre: Bookman.
- Tojal, A. (2015). Políticas de acessibilidade comunicacional em museus: para quê e para quem? *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, 4 (7), 151-189.

[Voltar para o sumário](#)

Capítulo 14

Preditores de sucesso na inserção laboral de pessoas com diversidade funcional: transição do Ensino Médio para o trabalho formal

Cylene Siqueira Medrado

Francisco de Paula Nunes Sobrinho

Débora Regina de Paula Nunes

Introdução

Os desafios identificados no processo de transição do jovem com Diversidade Funcional (DF)¹⁷, do Ensino Médio para o mundo do trabalho, são documentados na literatura internacional. Pesquisas norte-americanas, por exemplo, revelam que a taxa de desemprego entre pessoas de 16 a 24 anos com DF é, ao menos, duas vezes superior à de seus pares com desenvolvimento típico (Cheatham & Karen, 2020). Dados consoantes são constatados em pesquisa realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) envolvendo 51 países ricos e pobres. Nesse estudo, além da discrepância entre as oportunidades laborais, foram evidenciadas diferenças expressivas na remuneração desse contingente de pessoas (World Health Organization, 2011).

Dentre as variáveis que justificam tais discrepâncias, destacam-se a estigmatização, a falta de conhecimento dos empregadores e gerentes de pessoal sobre as potencialidades das pessoas com DF, assim como o limitado acesso desses indivíduos à educação e à formação profissional (Brite, Nunes Sobrinho & Castelões, 2010; Becker, 2019; World Health Organization, 2011). Com base nesses fatores, ações de políticas públicas

¹⁷ Para designar pessoas com alguma limitação, independentemente do tipo ou grau de deficiência que apresentam, utiliza-se o termo ‘diversidade funcional’ e ‘diferença funcional’. A forma diferente de denominá-las implica na substituição do conceito de “ter necessidades específicas” e “ser incapaz”, para a ideia de indivíduos com habilidades diversas e múltiplas que desempenham as mesmas funções de maneiras diferentes, e não enfatizam os aspectos negativos, comum na terminologia vigente (Campoy-Cubillo, 2019).

foram implementadas no sentido de viabilizar o acesso desse grupo ao mundo do trabalho. Nessa perspectiva, no contexto brasileiro, destaca-se a Lei nº 8213/91, conhecida como Lei das Cotas, a qual determina que as empresas com 100 ou mais empregados reservem entre 2 e 5% de suas vagas de emprego para as pessoas com DF.

A despeito dessas iniciativas, pesquisas sugerem que ações legais de tal natureza produzem poucos efeitos no acesso e permanência dessa população no trabalho formal. Como argumenta Becker (2019), os empregadores têm optado pelas ações judiciais, preterindo a oferta de emprego à pessoa com DF. Face a essa distorção, clama-se pela identificação de preditores que favoreçam o acesso e permanência dessas pessoas nos postos de trabalho. Esses preditores, aqui alcunhados de *preditores de sucesso*, são concebidos como práticas baseadas em resultados de pesquisas científicas, as quais favorecem a transição do jovem com DF do Ensino Médio para o mundo do trabalho (Test *et al.*, 2009; Mazzotti *et al.*, 2013; Mazzotti *et al.*, 2016).

Nas últimas décadas, esses preditores têm sido alvo de amplas discussões em pesquisas experimentais e estudos de meta-análise (Mazzotti *et al.*, 2021). Nesse cenário, merecem destaque as revisões conduzidas por Test e colaboradores (2009), Haber e colaboradores (2016), Mazzotti e colaboradores (2016), e Mazzotti e colaboradores (2021), os quais tiveram por objetivo identificar, no contexto escolar, os *preditores de sucesso* implicados no desenvolvimento da autonomia (vida independente), para o contexto do trabalho e acesso à educação pós-secundária de pessoas com DF. Na primeira pesquisa, que contemplou a revisão de 22 estudos, publicados no período 1984-2009, foram identificados dezesseis *preditores de sucesso*. Resultados consoantes foram encontrados no estudo de meta-análise conduzido por Haber e colaboradores (2016), envolvendo 35 pesquisas publicadas entre 1984 e 2010. Com o propósito de ampliar os achados dos dois estudos anteriores, Mazzotti *et al.* (2016) conduziram nova revisão da literatura, incluindo 11 pesquisas publicadas entre 2009 e 2014, nas quais identificaram quatro novos preditores. Por fim, Mazzotti e colaboradores (2021) identificaram três preditores adicionais em revisão recente, que englobava 22 estudos produzidos no período de 2009-2019.

Assim, com base nas revisões desses quatro grupos de pesquisadores, são registradas na literatura 23 preditores de sucesso, conforme apresentado no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1

Preditores de sucesso identificados nos estudos de Test *et al.* (2009); Haber *et al.*, (2016); Mazzotti *et al.*, (2016); Mazzotti *et al.*, (2021).

Preditor	Definição
Autocuidado/ vida independente	Habilidades necessárias para conduzir a própria vida, de maneira independente. Como exemplo, tem-se (a) gestão pessoal necessária para interagir com os outros; (b) habilidades de vida diária; (c) habilidades de gestão financeira e (d) autocuidado de saúde/bem-estar (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
Autodeterminação/ Auto-Advocacia	Capacidade de fazer escolhas, resolver problemas, definir metas, avaliar opções, tomar iniciativa para alcançar objetivos e aceitar consequências das ações (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
Autonomia	Grau em que uma pessoa age de acordo com suas próprias preferências, interesses e habilidades, sem influência externa (Mazzotti <i>et al.</i> , 2021).
Autorealização	Compreender as próprias potencialidades e necessidades de suportes (Mazzotti, 2021).
Colaboração entre agências encarregadas de programas de formação para o trabalho remunerado	Processo claro, proposital e cuidadosamente projetado que promove esforços colaborativos interdisciplinares, levando à transição tangível para a juventude (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
Conclusão do Ensino Médio	Submissão a testes padronizados que avaliam a área de conteúdo único (por exemplo, álgebra, inglês) ou múltiplas áreas de habilidade, com níveis especificados de proficiência, para obtenção de diploma de Ensino Médio (Rowe <i>et al.</i> , 2014).

Conscientização da carreira	Aprender sobre oportunidades, educação e habilidades necessárias em vários caminhos ocupacionais para a escolha da carreira que corresponda aos seus pontos fortes e interesses (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
Educação vocacional	Sequência de cursos que prepara os alunos para um trabalho ou carreira específica em diversos níveis, desde cargos comerciais, artesanato até carreiras técnicas, empresariais ou profissionais (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
Empoderamento psicológico	Crença na existência da relação entre as ações e experiências vividas (Mazzotti, 2021).
Envolvimento dos pais	Os pais/famílias/responsáveis são participantes ativos e experientes em todos os aspectos do planejamento de transição (por exemplo, tomada de decisão, apoio, participação em reuniões e atuação em defesa dos filhos), conforme Rowe <i>et al.</i> (2014).
Estabelecimento de metas	Inclusão de metas/objetivos em programas de transição. Ter como meta principal a entrada em estudos pós-secundários (Wei <i>et al.</i> , 2016).
Expectativas dos pais	Crença de que a ação de uma pessoa produzirá resultados esperados (Cmar <i>et al.</i> , 2018). Expectativa dos pais de que os filhos ingressariam no ensino pós-secundário (Chiang <i>et al.</i> , 2012).
Experiência de trabalho remunerado	Qualquer atividade que insira o aluno em um local de trabalho, estágios e emprego remunerado. Inclui um posto de trabalho, em uma empresa ou organização, podendo ser também um conjunto de atribuições de trabalho personalizadas e negociadas com o empregador. Essas atividades sempre apresentam remuneração competitiva (por exemplo, salário mínimo) paga diretamente pelo empregador ao aluno (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
Experiências em atividades comunitárias	Atividades que ocorrem fora do ambiente escolar, apoiadas com instrução em sala de aula, onde os alunos exibem comportamentos e habilidades acadêmicas, sociais e/ou gerais de trabalho (Rowe <i>et al.</i> , 2014).

Habilidades sociais	São comportamentos e atitudes que facilitam a comunicação e a cooperação (por exemplo, convenções sociais, resolução de problemas sociais quando engajadas em uma interação social, linguagem corporal, fala, escuta, resposta, comunicação verbal e escrita), conforme Rowe <i>et al.</i> (2014).
Habilidades tecnológicas	Competências e habilidades computacionais (Mazzotti, 2021).
Inclusão	A inclusão na educação geral exige que alunos com deficiência tenham acesso ao currículo geral de educação e estejam engajados em aulas regulares com pares sem deficiência (Rowe <i>et al.</i> , 2014). Participação em classes regulares por, ao menos 80% do tempo (Mazzotti <i>et al.</i> , 2021).
Mobilidade (<i>Travel skills</i>)	Habilidades de se locomover, de maneira independente, fora do ambiente familiar (Carter <i>et al.</i> , 2012; McDonnall, 2011).
Participação em cursos ocupacionais	Programas individuais que apoiam a conscientização da carreira, permitem ou possibilitam alunos explorar vários caminhos, desenvolver habilidades ocupacionais específicas, através de instrução e de experiências focadas em seus objetivos de emprego desejados (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
Participação em programa de transição para o mundo do trabalho	Planejamento de transição abrangente e educação que cria oportunidades individualizadas, serviços e suportes para ajudar os alunos a alcançar metas pós-escola em educação/treinamento, emprego e vida independente (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
Participação em programas de estudo estruturados	Conjunto individualizado de cursos, experiências e currículos projetados para a realização acadêmica e funcional dos alunos, apoiando o cumprimento de metas pós-escola (Rowe <i>et al.</i> , 2014).

Presença de redes de apoio familiar ou comunitária ao aluno.	Rede de pessoas (por exemplo, família, amigos, educadores e prestadores de serviços para adultos) que fornecem serviços e recursos em múltiplos ambientes, no preparo dos alunos para alcançar metas anuais de transição, assim como metas pós-secundárias alinhadas às suas preferências, interesses e necessidades (Rowe <i>et al.</i> , 2014).
<i>Work study</i>	Programa de estudo de trabalho constituído de uma sequência específica de instruções e experiências de habilidades laborais, projetadas para desenvolver atitudes e comportamentos de trabalho nos alunos, fornecendo a eles instrução acadêmica e profissional mutuamente solidárias e integradas (Rowe <i>et al.</i> , 2014).

Fonte: elaboração dos autores

No que se refere às práticas baseadas em pesquisas científicas e os *preditores de sucesso* na inserção e inclusão laboral de indivíduos com DF, assim como sua transição do contexto escolar para o mundo do trabalho, o objetivo do presente estudo é dar prosseguimento às investigações, conforme as 4 supracitadas, no sentido da expansão do acervo de conhecimento produzido sobre esses tópicos de pesquisa. Para tanto, são resgatados os resultados das análises dos dados de estudos científicos publicados nos últimos 5 anos contemplando, portanto, o período 2017-2021

Desenvolvimento

No total de 321 artigos rastreados, responde-se às perguntas norteadoras da pesquisa no que se referem às práticas baseadas em evidência no processo de inserção laboral, quanto da operacionalização dessas evidências fundadas no êxito dos procedimentos de transição, do Ensino Médio para o mundo do trabalho.

Com o objetivo de identificar os *preditores de sucesso* envolvidos no processo de inserção no trabalho, os autores do presente capítulo valeram-se das técnicas e dos procedimentos da pesquisa de Revisão Sistemática da Literatura, sendo consultadas as seguintes bases de dados eletrônicas: ERIC, Google Acadêmico, Scielo e SCOPUS valendo-se de uma combinação de

palavras-chave: “predictor”, “transition”, “post school”, “employment”, “special education” e “disability”.

As estratégias de busca e de localização dos artigos foram implementadas de acordo com as peculiaridades de cada uma das bases de dados selecionadas. Os textos categorizados como elegíveis seguiram os critérios pré-definidos de inclusão de artigos: análise dos preditores de sucesso; explicitação dos fatores ou facilitadores de uma transição bem-sucedida para ingresso no emprego formal e período histórico, 2017-2021, durante o qual o artigo foi publicado. Conteúdos relevantes, contidos nos artigos identificados como elegíveis foram também objeto de análise, considerando-se aqueles de interesse potencial para os pesquisadores, na composição dos dados. As pesquisas duplicadas ou que não atendessem aos critérios de inclusão foram excluídas do estudo.

No sentido de reduzir-se o volume de resultados gerados pela pesquisa, os textos duplicados foram todos descartados. O descarte ocorreu também com os artigos publicados anteriormente ao ano de 2017, não relacionados aos preditores de sucesso para o trabalho, o que resultou em 231 restantes.

A avaliação dos artigos foi conduzida em três etapas distintas, de acordo com os critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. Na primeira etapa foi identificado um total de 321 artigos científicos, conforme já informado. A segunda etapa avaliativa compreendeu a triagem dos resumos, sendo excluídos aqueles que não atendiam aos critérios de inclusão, como, por exemplo, conteúdos que abordavam o processo de transição da Educação Infantil para Ensino Médio, o que resultou no saldo de 18 artigos.

Na terceira etapa da avaliação final, após leitura dos textos, 11 estudos foram excluídos, considerando-se que os autores se referiam, exclusivamente, à relevância dos preditores, sem, contudo, apontar aqueles de sucesso. Como resultado, permanece um total de 07 artigos. A Figura 1 ilustra as etapas da análise.

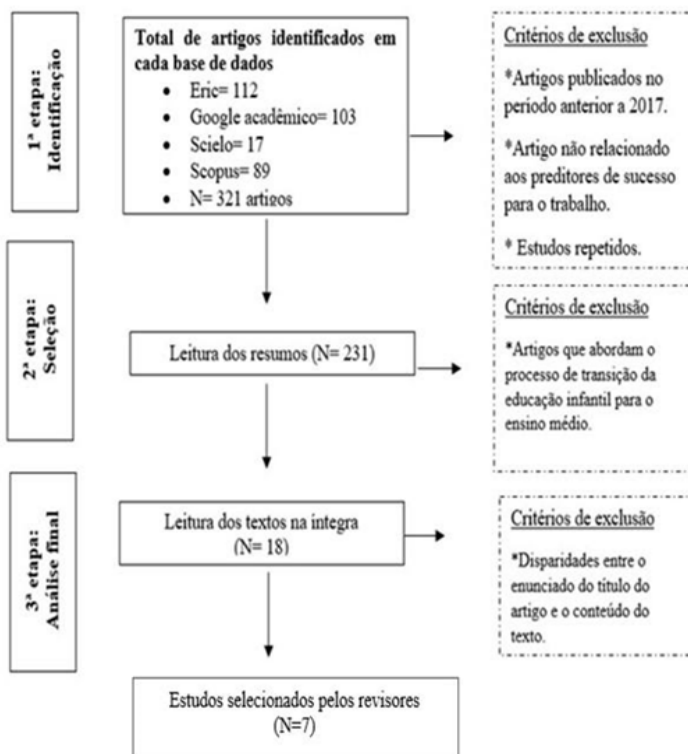


Figura 1

Fluxograma da busca dos artigos nas bases de dados

As características dos estudos revisados foram avaliadas de forma sistemática considerando-se os dados referentes aos autores do estudo e ano de publicação, país de origem, preditores de sucesso e características metodológicas: a) participantes e b) tipo de pesquisa, delineamento empregado e população alvo. Essas características foram compiladas no Quadro 2.

Quadro 2

Estudo, país, preditores de sucesso e características metodológicas das pesquisas

Estudo	País	Preditores de sucesso	Características metodológicas		
			Participantes	Tipo de pesquisa (Delineamento de pesquisa)	População alvo
Cmar <i>et al.</i> , (2017)	EUA	Trabalho remunerado e voluntariado Orientação Vocacional Envolvimento da família	100 Familiares e jovens diversidade funcional	Pesquisa Longitudinal (Análise Secundária de Dados)	Surdocegueira
Redig & Glat (2017)	BR	Customização como atributo da experiência de trabalho	4 jovens diversidade funcional	Pesquisa-ação	Diversidade Funcional
Trentin & Raitz (2018)	BR	Formação profissional	4 jovens deficiência intelectual	Pesquisa Qualitativa (Pesquisa de levantamento)	Deficiência Intelectual
Park, & Bouck, (2018)	EUA	Serviços ofertados no contexto escolar (participação em programa de transição para o mundo do trabalho., experiência de trabalho patrocinada pela escola, instrução vocacional)	64.096 Diretores, assistentes e professores da educação especial.	Pesquisa Correlacional (<i>descriptive statistics and logistic regression</i>)	Deficiência Intelectual

Qian <i>et al.</i> (2018)	EUA	Escolarização em contextos regulares de ensino Trabalho remunerado e voluntariado	228 Familiares e jovens diversidade funcional	Pesquisa Correlacional (<i>logistic regression</i>)	Deficiência Intelectual
Sprunger <i>et al.</i> (2018)	EUA	Programas de estudo Colaboração entre agências Emprego remunerado e experiências de trabalho	183 Diretores, assistentes e professores da educação especial	Survey por e-mail (Alpha de Cronbach)	Diversidade funcional
Wong <i>et al.</i> (2020)	EUA	Envolvimento da família, Autocuidado/ Vida independente	570 Familiares e jovens com diversidade funcional	Pesquisa Longitudinal (<i>structural equation modeling</i>)	Transtorno do espectro do autismo

Dentre os estudos identificados na pesquisa de revisão da literatura, cinco são originados nos EUA e, quanto aos restantes, dois foram produzidos no Brasil. Em relação ao delineamento de pesquisa, quatro artigos fizeram uso de informações contidas em bancos de dados, especificamente o NLST-2 (fonte/banco de arquivos internacionais). Trata-se, portanto, de um delineamento de pesquisa de análise de dados pré-existentes. No Brasil, foram encontrados dois estudos, sendo uma pesquisa qualitativa e a outra pesquisa-ação.

Dos doze *preditores de sucesso* encontrados, onze foram consoantes aos identificados pelos quatro estudos previamente publicados. Nessa análise, um novo preditor foi identificado: a customização do posto de trabalho (Redig & Glat, 2017), podendo ser concebida como atributo crítico da experiência de trabalho.

Assim, como nos estudos previamente publicados (Test *et al.*, 2009; Haber *et al.*, 2016; Mazzotti *et al.*, 2016; Mazzotti *et al.*, 2021), os

resultados conclusivos indicam que as expectativas dos pais e a experiência de trabalho remunerado são *preditores de sucesso* significativos para o ingresso e permanência no emprego. Além disso, deficiências adicionais e serviço de educação vocacional foram identificados como indicadores significativos para permanência no emprego. Em se tratando de preditores de sucesso para fins de inclusão laboral, os dados revelam a importância em se envolver os pais na instrução especializada.

Os resultados sustentam, também, a relevância do tópico investigado para futuras pesquisas, apontando indicadores úteis à ampliação do conhecimento científico produzido sobre o processo de inserção do contingente de indivíduos com diversidade funcional, no percurso de transição da escola para o mundo do trabalho. Esses resultados poderão servir ao planejamento de ações de políticas públicas na melhoria da formação humana, atendimento das expectativas familiares, assim como no aperfeiçoamento das melhores práticas por eles disponibilizadas no trato da diversidade funcional (DF).

Conclusões finais

Além de provocar uma quebra de paradigmas, os dados produzidos na presente investigação abrem perspectivas sobre as melhores práticas no atendimento de pessoas com DF, quando se trata do direito ao trabalho remunerado. Além disso, a validação dos preditores nos servem como garantia de ingresso e permanência desses indivíduos no emprego remunerado. Tais preditores podem apresentar variações conforme o grau e a modalidade de diferença funcional dos envolvidos. Nesse contexto, as informações asseguradas pelos bancos de dados oficiais estruturam as bases onde se assentam as pesquisas de natureza longitudinal e correlacional, na identificação dos preditores de sucesso. Os autores desse artigo sustentam que os dados produzidos pelas pesquisas revisadas pertencem a uma realidade diferente da brasileira. Sugere-se, portanto, que outros estudos possam revelar alternativas de respostas às perguntas formuladas e ainda sem resposta. Como alternativa viável, propõe-se a adaptação de procedimentos científicos semelhantes aos que foram utilizados.

Referências

- Becker, Kalinca Léia. (2019). Deficiência, Emprego e Salário no Mercado de Trabalho Brasileiro. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 49(1), 39-64.
- Brite, R.; Nunes Sobrinho, F. P; Castelões, D. (2010) Concepções de gestores sobre pessoas com deficiência: trabalhadores de uma rede de supermercados. In: Mendes, E.G. e Almeida, M.A. *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. (p. 443-454). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Campoy-Cubillo, M. C. (2019) Functional diversity and the multimodal listening construct. *European Journal of Special Needs Education*, United Kingdom, v. 34, n. 2, p. 204-219.
- Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23, 50–63
- Cheatham, L. P., Randolph, K. A., & Boltz, L. D. (2020). Youth with disabilities transitioning from foster care: Examining prevalence and predicting positive outcomes. *Children and Youth Services Review*, 110, 104777.
- Chiang, H.-M., Cheung, Y., Hickson, L., Xiang, R., Tsai, L. (2012). Predictive factors of participation in postsecondary education for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 685–696.
- *Cmar, J. L., McDonnall, M. C., & Markoski, K. M. (2018). In-school predictors of postschool employment for youth who are deaf-blind. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41(4), 223-233.
- Haber, M. G., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Rowe, D. A., Bartholomew, A. L., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2016). What works, when, for whom, & with whom: A meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities. *Review of Educational Research*, 86(1), 123–162.
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Cameto, R., Test, D. W., & Morningstar, M. (2013). Identifying and promoting transition evidence-based practices and predictors of success: A position paper of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36, 140–151

- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W. E., & Shearer, M. L. (2016). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39, 196–215
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W. H., Fowler, C. H., ... & Test, D. W. (2021). Secondary Transition Predictors of Postschool Success: An Update to the Research Base. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 47-64.
- McDonnall, M. C. (2011). Predictors of employment for youth with visual impairments: Findings from the second National Longitudinal Transition Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105, 453–466.
- *Park, J., & Bouck, E. (2018). In-school service predictors of employment for individuals with intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 77, 68-75.
- * Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A., & Papay, C. K. (2018). Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(4), 329-343.
- *Redig, A. G., & Glat, R. (2017). Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 330-355.
- Rowe, D. A., Alverson, C. Y., Unruh, D., Fowler, C., Kellems, R., & Test, D. W. (2014). A Delphi study to operationalize evidence-based predictors in secondary transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*.
- *Sprunger, N. S., Harvey, M. W., & Quick, M. M. (2018). Special education transition predictors for post-school success: Findings from the field. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(2), 116-128.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L. J., & Kohler, P. H. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 160–181.

- *Trentin, V. B., & Raitz, T. R. (2018). Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. *Revista Educação Especial*, 31(62), 713-726.
- Wei, X., Wagner, M., Hudson, L., Yu, J. W., & Javitz, H. (2016). The effect of transition planning participation and goal-setting on college enrollment among youth with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 37(1), 3-14.
- *Wong, J., Coster, W. J., Cohn, E. S., & Orsmond, G. I. (2020). Identifying School-Based Factors that Predict Employment Outcomes for Transition-Age Youth with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-15
- World Health Organization. (2011). *World report on disability 2011*. World Health Organization.

[Voltar para o sumário](#)

Capítulo 15

Inclusão de estudantes com deficiência na FELCS/UFRN

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

Jária Maria Ribeiro de Medeiros

Introdução

No contexto atual, compreende-se por pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei 13.146, 2015). Contudo, historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e privadas do direito básico à educação.

Nessa perspectiva, as discursões a respeito da inclusão de estudantes que apresentam deficiência na Educação Básica são relativamente recentes, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, a Declaração de Salamanca, em 1994, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, em 1999, e, em 2007, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, os debates são ainda mais recentes. No Brasil, isso decorre, de forma geral e por diversos motivos, pela universidade, ao longo do tempo, ter se constituído em um espaço seletivo, tornando-se inacessível à maioria da população brasileira.

Com a expansão nas últimas décadas das Instituições de Ensino Superior no país e a promulgação de políticas públicas voltadas ao processo de inclusão, observa-se um aumento significativo no número de vagas oferecidas nos cursos superiores e, conseqüentemente, isso também propiciou o acesso de pessoas com necessidades educacionais específicas, inclusive por aquelas com deficiência ao Ensino Superior. Com o crescente

ingresso desses estudantes, inúmeros desafios são colocados diante das instituições de ensino, que se iniciam no processo seletivo de ingresso e, posteriormente, se estendem à permanência desses estudantes durante o curso. Nesse sentido, ações contemplando dimensões de acessibilidade – arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática; atitudinal e tecnológica (Sasaki, 2006) - devem ser planejadas e realizadas na perspectiva de garantir aos ingressantes oportunidades equitativas de ensino, pesquisa e extensão.

Com o objetivo de promover a inclusão nas Instituições de Ensino Superior, em 2013 foi publicado um importante documento orientador do *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Esse programa iniciado em 2005, e executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, teve sua expansão em 2012, no país. A finalidade desse programa, inicialmente, era “fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidades nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica” (Brasil, 2013, p. 3). Mas, a partir de 2012, o Ministério da Educação - MEC, por intermédio da SESu e da SECADI, passa a apoiar financeiramente as IFES, objetivando institucionalizar ações de políticas de acessibilidade nesse nível de ensino.

Considerando a relevância das discussões e ações em âmbito nacional, e a necessidade de concretude dessas nas IFES, nosso estudo objetivou investigar as ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN no processo de inclusão de estudantes que apresentam deficiência na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS¹⁸, no *campus* Currais Novos, especificamente no tocante ao ingresso e à permanência desses estudantes durante o curso.

18 Criada pelo Conselho Universitário (Consuni) no dia 27 de novembro de 2020, a FELCS foi desmembrada do Centro de Ensino Superior do Seridó/CERES, que tem mais de 40 anos de história, com o objetivo de fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão no *campus* de Currais Novos.

Método

Metodologicamente, utilizamos revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo, no período de 2016 a 2020. A pesquisa documental foi realizada nos *sites* do Ministério da Educação – MEC, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA, utilizando palavras-chave nos sistemas de busca, tais como: *Inclusão; Inclusão no Ensino Superior; Integração; Necessidades Especiais; Acessibilidade; Deficiência e Diversidade Humana*. Esse processo de busca possibilitou identificar e analisar os documentos legais que tratam a respeito da inclusão no Ensino Superior, assim como os documentos institucionais da UFRN que asseguram os direitos que os estudantes com deficiência possuem na universidade para o seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade. Concluída essa etapa, foi realizada a pesquisa de campo de abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de investigação os dados são gerados no cenário da pesquisa e a interpretação do investigador compõe o instrumento principal de análise.

A pesquisa de campo ocorreu na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS, no *campus* Currais Novos/UFRN, e envolveu a participação de estudantes, coordenadores de curso, professores e equipe gestora da unidade. Para a construção dos dados, escolhemos os seguintes instrumentos de pesquisa: o questionário, que foi construído com perguntas abertas e fechadas, e a entrevista do tipo semiestruturada, ambos com questões de identificação e de diagnóstico. A aplicabilidade e realização dos instrumentos foram de acordo com a disponibilidade dos colaboradores em responder um ou outro instrumento, que ocorreu entre o período de 2016 e 2018.

No presente artigo, apresentaremos os dados quanto à participação de cinco estudantes com deficiência, sendo dois com deficiência física e três com deficiência visual, com idade entre 22 a 37 anos. Esses colaboradores serão identificados no texto como *estudante Adm1.*, *estudante Adm2.*, *estudante Letras/Port.*, *estudante Letras/Esp.* e *estudante Física*, em virtude das questões éticas que asseguram o sigilo dos colaboradores da investigação.

Resultados e discussões

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que a inclusão do estudante que apresenta deficiência no Ensino Superior se inicia no momento do processo seletivo e se estende ao acesso, à permanência e à participação nas atividades desenvolvidas na Instituição de Ensino Superior. Para que isso se efetive, faz-se necessária a promoção da acessibilidade no que diz respeito a aspectos arquitetônicos, comunicacionais, sistemas de informação e materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados.

No que diz respeito a documentos institucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN que façam referência ao processo de inclusão, encontramos registros de Portarias e Resoluções datadas a partir do ano de 2002. Outros documentos como os Planos de Desenvolvimento Institucional e Planos de Gestão também fazem referência à inclusão na instituição. No tocante às Portarias, estas registram a constituição da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE¹⁹, que recentemente foi transformada em Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA, por meio da Resolução CONSUNI 16/2019. Entretanto, segundo Melo (2009), desde 1998, existem registros acadêmicos de pesquisa e extensão produzidos pela Base de Pesquisa de Educação da referida universidade com a temática voltada para a educação de pessoas com necessidades especiais produzidas por pesquisadores e estudantes.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2010-2019) ressalta que a eliminação de barreiras tem sido uma ação constante da universidade, tendo em vista que essa almeja a criação de uma cultura de respeito à diversidade, garantindo as condições de acessibilidade, de tecnologias apropriadas e de recursos humanos qualificados. Para isso, são imprescindíveis ações multi/interdisciplinares e a articulação dos diversos setores da instituição.

Ampliando essa visão, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN para os próximos anos (2020-2029), compreende que institucionalmente há a necessidade

¹⁹ Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

de uma “atuação intensificada e constante na promoção da cultura inclusiva e garantia de condições adequadas no acesso e permanência de pessoas com necessidades específicas nas atividades acadêmicas e profissionais da UFRN, através de iniciativas como orientações à comunidade e acompanhamento das políticas específicas da área”.

Nessa perspectiva, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem ampliado significativamente sua participação na implementação de políticas que garantam a oferta de serviços à comunidade universitária - professores, técnicos-administrativos e estudantes. Esse aspecto é evidenciado com a publicação da Política de Inclusão e Acessibilidade para pessoas com Necessidades Específicas por meio da Resolução nº 026/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019, ao instituir a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Outro avanço institucional decorre da publicação da Resolução nº 027/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019, que Regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

A Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) define no capítulo II dos Princípios, dos objetivos e das diretrizes, Art. 4º, que:

São objetivos da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN:

I - orientar o desenvolvimento de ações acadêmico-administrativas voltadas para a Política de Inclusão e Acessibilidade na UFRN alinhados às metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Agenda 2030, atendendo particularmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4);

II – desenvolver a Política de Inclusão e Acessibilidade à luz do desenho universal, do design inclusivo e da interdisciplinaridade;

III - promover a acessibilidade como uma dimensão da qualidade de vida a servidores e estudantes da UFRN;

IV - estimular e mediar ações acadêmico-administrativas nos diversos segmentos da comunidade universitária voltadas para inclusão e acessibilidade.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao institucionalizar uma Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Deficiência, direciona seus esforços no sentido de através da acessibilidade programática fomentar uma cultura inclusiva, no processo de orientar o desenvolvimento de ações, promover acessibilidade a partir das diferentes dimensões, além de estimular e mediar intervenções no âmbito acadêmico e administrativo.

No tocante à Resolução 027/2019-CONSUN, que regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade – CPIA, na instituição, ela define, entre outros aspectos, no Art. 8º que compete à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA

I - identificar, com base no diagnóstico local, numa perspectiva problematizadora, demandas dos estudantes e servidores com necessidades específicas da sua unidade;

III - propor um plano de ação anual, que responda às demandas do diagnóstico realizado na unidade no tocante às necessidades específicas a fim de contribuir para as condições de inclusão e acessibilidade;

IV – desenvolver, acompanhar e avaliar ações visando a promoção da inclusão e da acessibilidade;

Nessa perspectiva, destacamos que compete a cada Unidade Acadêmica, por meio de sua Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA, realizar o diagnóstico em relação às demandas envolvendo o público da Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como propor e desenvolver ações visando a promoção de inclusão e acessibilidade.

Embora durante nossa pesquisa de campo a unidade acadêmica ainda não apresentasse essa comissão, apenas atuações isoladas de professores do então denominado Departamento de Letras, destacamos, no sentido de mobilizar o *campus* nessa perspectiva inclusiva, identificamos que a Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS, acompanhando as discussões e ações institucionais sobre a Política de Inclusão e Acessibilidade, instituiu sua Rede de Apoio, ou seja, sua Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA, por meio da Portaria 66/2020/CERES/UFRN.

No tocante aos dados da pesquisa de campo, destacamos que os participantes tiveram representação de quatro cursos distintos - Administração, Letras/Português, Letras/Espanhol e Física. Quanto à modalidade do curso: três estudantes eram da modalidade presencial, e dois de cursos na modalidade à distância.

Além da superação das barreiras geográficas propiciadas pela modalidade à distância, segundo Orrú e Siquelli (2014, p. 180), “encontramos na Educação a Distância contribuições para o processo de inclusão socioeducacional do educando com necessidades especiais.” As autoras fazem referência ao uso das tecnologias assistivas, que são instrumentos, estratégias, metodologias, recursos e serviços responsáveis por facilitar o processo de ensino-aprendizagem e possibilitar a autonomia e independência na ampliação ou realização de uma função e, conseqüentemente, a inclusão educacional da pessoa com deficiência.

No que diz respeito às questões de diagnóstico, inicialmente, questionamos os estudantes se, ao ingressarem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos, haviam enfrentado alguma dificuldade. Caso a resposta fosse afirmativa, era solicitado que eles apontassem os tipos de dificuldades. A *estudante Adm1.* afirmou que não enfrentou dificuldade no processo seletivo, tendo em vista que a prova foi adaptada. Entretanto, após o ingresso, a estudante afirmou sentir dificuldade em relação a enxergar nos quadros de vidro instalados nas salas de aula do *campus* e a forte claridade propiciada pelas lâmpadas, tendo em vista que ela possui albinismo ocular.

Referente à *estudante Letras/Esp.*, ela afirmou ter se deparado, especificamente, com a falta de acesso ao material didático adaptado para pessoas com deficiência visual. Informou, ainda, que o material era solicitado ao *campus* central, e, por vezes, esses chegavam ao término do semestre, devido à grande demanda do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Zila Mamede - BCZM. Em relação ao *estudante Física*, ele também alega ter enfrentado dificuldades ao ingressar no curso, haja vista que a princípio foi necessária a ampliação dos materiais didáticos na própria copiadora do *campus*. Contudo, posteriormente, a universidade passou a disponibilizar o material já adaptado e, em seguida, teve acesso a um *notebook* com um leitor de tela. Quanto ao *estudante Adm2.* e à

estudante de Letras/Port., estes relataram não ter enfrentado nenhuma dificuldade inicial ao ingressarem na instituição.

O acesso ao equipamento de tecnologia, com recursos de acessibilidade como o leitor de tela, tem grande impacto social entre as pessoas com deficiência visual, abrindo novas perspectivas de conhecimento de mundo, por possibilitar acesso a uma infinidade de informações que não seria possível sem o canal tecnológico. Porém, essa não era a realidade de todos os estudantes com deficiência visual participantes da pesquisa, apenas o estudante da modalidade a distância teve acesso ao equipamento que, na ocasião, havia sido disponibilizado pela Secretaria de Inclusão de Acessibilidade - SIA.

Questionamos aos estudantes se o *campus* possibilita acessibilidade no que diz respeito aos espaços físicos acessíveis. De forma geral, os estudantes identificaram algumas limitações estruturais que existiam anteriormente no *campus* como, por exemplo: ausência de corrimões; iluminação insuficiente; carência de piso tátil; falta de calçadas sinalizadas junto ao meio fio do corredor que dá acesso ao campus; necessidade de sinais sonoros no elevador; falta de pavimentação e asfalto; demarcações de espaço para estacionamento e circulação de pedestre. Situações que dificultavam a locomoção das pessoas, dentre elas, aquelas usuárias de cadeira de rodas, e/ou deficiência visual.

No momento da pesquisa de campo, o *campus* estava passando por um processo de revitalização de sua entrada central e de mudança de tráfego interno, com objetivo de separar passagem de veículo e circulação de pedestres.

Posteriormente, questionamos se os participantes consideravam os docentes e os técnicos administrativos capacitados para atender às necessidades de estudantes com deficiência no *campus*. Quanto à opinião dos discentes, a *estudante Adm2.* considera que os docentes e técnicos administrativos são parcialmente capacitados para atender os estudantes com deficiência. O *estudante Adm1.* afirma categoricamente que não considera os docentes e técnicos administrativos capacitados, pois, de acordo com ele, os professores não estão preparados para receber um estudante com deficiência por desconhecerem suas necessidades. A *estudante Letras/Port.*

corroborar o posicionamento do participante anterior, segundo ela, isso se deve à falta de cursos de capacitação nessa área de conhecimento.

Nessa perspectiva, ressaltamos os dizeres de Domingues e Cavalli (2006, n.p.):

Investir na formação do professor é importante. Nessa formação, precisam ser incluídas questões que auxiliem o professor a modificar as suas concepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Além do conhecimento e treino no uso de técnicas e recursos, é necessário o professor conhecer todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presentes em situação de ensino-aprendizagem e as influências que estas podem sofrer.

A *estudante Letras/Esp.* considerou que os profissionais da instituição, em sua maioria, não estão minimamente preparados para atender os estudantes com necessidades educacionais específicas no *campus*, mas reconhece que muitos *verdadeiramente* se esforçam para isso. Por fim, o *estudante Física*, acredita que a tutora e a coordenadora do Polo de Educação a Distância estão atentas a ajudá-lo, mas, em contrapartida, ele afirma sentir dificuldade na interação com os professores, tendo em vista que esses não procuram saber se há estudantes com deficiência no curso e se estão conseguindo assimilar os conteúdos. Aspectos evidenciados e intensificados pelo distanciamento físico, segundo o estudante.

Para finalizar, questionamos se os coordenadores e orientadores acadêmicos acompanham de perto a trajetória dos estudantes com deficiência no curso, caso respondessem afirmativamente, solicitamos que eles descrevessem de que forma isso acontece.

Os estudantes apresentaram respostas divergentes para essa questão. A *estudante Adm2.* respondeu que não tinha orientador acadêmico, nunca tinha visto. A *estudante Letras/Esp.* afirmou que esse acompanhamento de perto nunca ocorreu por parte da coordenação. Quanto aos demais estudantes, eles alegaram que os seus respectivos coordenadores acompanham de perto suas trajetórias acadêmicas, pois mostram preocupação, entretanto não fizeram menção ao orientador acadêmico.

O orientador acadêmico tem como atribuições, segundo Resolução 227/09 CONSEPE/UFRN, o acompanhamento de atividades acadêmicas

de estudantes com e sem deficiência, com vista a sua integração à vida universitária, entre elas destacam-se:

I - acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos sob sua orientação;

II - planejar, junto aos alunos, considerando a programação acadêmica do curso, um fluxo curricular compatível com seus interesses e possibilidades de desempenho acadêmico.

III - orientar a tomada de decisões relativas à matrícula, trancamento e outros atos de interesse acadêmico (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

Com base na Resolução 227/09, podemos inferir que o orientador acadêmico assume papel estratégico no processo de promover inclusão e acessibilidade aos estudantes sob sua orientação, especialmente em relação ao estudante que apresenta condição de deficiência. Cabe ao professor, na figura de orientador acadêmico, acompanhar o desenvolvimento acadêmico do estudante sob sua responsabilidade, planejar sua programação acadêmica do curso que ocorre semestralmente, bem como orientar quanto à tomada de decisão. Contudo, os participantes da pesquisa ao afirmarem não conhecer, ou não, mencionar sobre o orientador acadêmico no seu processo de formação inicial, ao nosso olhar representa ainda um certo distanciamento entre os estudantes e os professores que assumem essa orientação como atividade.

Durante o processo de nossa investigação, identificamos que algumas das dificuldades existentes estavam sendo minimizadas com ações concretas da gestão da unidade, tais como: projeto de iluminação, colocação de corrimão, colocação de piso tátil em alguns locais, construção de calçadas, substituição de quadros de vidro por quadros brancos, inclusive com prioridade na sala frequentada por estudante com deficiência visual. O projeto de tráfego interno da unidade possibilitou a separação da área de circulação de veículos e de pessoas, bem como demarcação de calçadas com direcionamento a áreas distintas da unidade e setor específico para estacionamento. Esse projeto possibilitou maior segurança e acessibilidade arquitetônica e estrutural à comunidade acadêmica.

Conclusões

Os dados da pesquisa revelaram que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem avançado em relação à promoção da inclusão e acessibilidade, na busca da constituição de uma cultura inclusiva. A publicação da Política de Inclusão e Acessibilidade, bem como a regulamentação da Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA, tem mobilizado a universidade, e mais especificamente a Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS, *campus* Currais Novos, a desenvolver ações que promovam inclusão e acessibilidade para os estudantes com deficiência da e na unidade acadêmica.

Os participantes da pesquisa, à época da realização da entrevista e aplicação do questionário, identificaram algumas limitações no contexto da unidade quanto à acessibilidade arquitetônica e a falta de capacitação dos docentes e técnicos administrativos no que diz respeito ao atendimento aos estudantes que apresentam alguma deficiência.

Apesar de reconhecermos que a inserção desses estudantes nas Instituições de Ensino Superior representa um avanço significativo quando comparada a conjunturas histórico-sociais anteriores, ainda assim o ingresso desses estudantes nesse nível de ensino não garante que permanecerão durante todo o curso e, se porventura permanecerem, não podemos assegurar que essa permanência acontecerá de forma qualitativa, haja vista que, de forma geral, identificamos inúmeros desafios a serem superados, sejam eles de natureza física, comunicacional ou pedagógica. Há um longo caminho a ser percorrido para garantir, de fato, os recursos humanos qualificados e, conseqüentemente, a acessibilidade necessária para os estudantes que apresentam a condição de deficiência.

Referências

- Brasil. (2015). *Lei 13.146. Estatuto da pessoa com deficiência*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (2013). *Documento orientador do programa incluir: acessibilidade na educação superior*. SECADI – SESu. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 03 de ago. 2017.
- Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora.
- Domingues, T. L. C.; Cavalli, M. R. (2006). Inclusão escolar, subjetividade e docência. *Revista Educação Especial*, nº 28. Recuperado de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a11.htm>.
- Melo, F. R. L. V. de. (2009). Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso do estudante com deficiência. In: Martins, L. A. R. et al. (Orgs.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal/RN: EDUFRN, p. 240.
- Sasaki, R. (2006). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, 12, mar./abr.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020). Portaria 66/2020/CERES/UFRN, de 30 de setembro de 2020. Institui a Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade, compreendida como sendo o Grupo de Trabalho para Acessibilidade, do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES/ Campus de Currais Novos.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020). *Plano de desenvolvimento institucional - PDI (2020-2029)*. Natal: RN.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019). *Resolução No 016/2019-CONSUNI, de 19 de junho de 2019*. Aprova a criação da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA, vinculada à Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019). *Resolução No 026/2019-CONSUNI*, de 11 de dezembro de 2019. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019). *Resolução No 027/2019-CONSUNI*, de 11 de dezembro de 2019. Regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). *Plano de desenvolvimento institucional - PDI (2010-2019)*. Natal: RN.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2010). *Portaria nº 203/10 – R*, de 15 de março de 2010. Instituir comissão permanente denominada Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, vinculada à Pró- Reitoria de Graduação.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.(2010). *Resolução nº 193/2010 – consepe*, 21 de setembro de 2010. Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2009). *Portaria nº 1307/09 – R*, de 23 de outubro de 2009. Instituir comissão permanente denominada Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, vinculada à Pró- Reitoria de Graduação.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.(2007). *Portaria nº 555/07 – R*, de 07 de agosto de 2007. Comissão com a finalidade de elaborar política de inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2002). *Portaria nº 123/02 – R*, de 01 de março de 2002. Apresenta uma proposta de diretrizes gerais para uma Política Acadêmica de Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais, bem como apresentar sugestões específicas para o atendimento acadêmico ao portador de deficiência visual.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2002). *Portaria nº 227/02 – R*, de 29 de abril de 2002. Dar continuidade a Comissão que apresentará a proposta de diretrizes gerais para uma Política Acadêmica de Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais, bem como apresentar sugestões específicas para o atendimento ao acadêmico ao portador de deficiência visual.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (1999). *Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (1999). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Plano de desenvolvimento institucional: 1999-2008*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: RN.

Orrú, S. E.; & Siquelli, S. A. (2014). Educação a distância: contribuições para a inclusão de estudantes com necessidades especiais. In ORRÚ, Sílvia Ester. (Org). *Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak editora.

[Voltar para o sumário](#)

Capítulo 16

Integração entre extensão universitária e setores acadêmicos de apoio como estratégia de permanência de pessoas com deficiência visual em cursos universitários regulares

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Catarina Shin Lima de Souza

Agamenon Clemente de Morais Júnior

Introdução

Steven Fischer afirma que “todas as sociedades modernas se apoiam nas bases da escrita (...) uma dimensão da condição humana” (Fischer, 2009, p.10). Ao se tomar essa afirmação por base para reflexões sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual e, aliado a isso, se constatar a pouca disponibilidade de textos em Braille (material literário, acadêmico, documental etc.), chega-se à conclusão de que as pessoas que necessitam de materiais em Braille sofrem dificuldades para acessar o conhecimento criado e difundido na vida em sociedade. O estudo de Rastall de 1982 (conforme citado em Strayer, 2013, p. 1) apresenta a notação musical ocidental tradicional como um registro “no qual se representam os sons graficamente”. Considerando-se que o Braille consiste em “um sistema (...) que se pode usar para representar letras, números, (...) sinais de pontuação ou mesmo uma palavra inteira” (American Foundation for the Blind [AFB], 2020) e que um mesmo sinal pode representar caracteres diferentes (letra, número, nota musical), percebe-se o desafio adicional da transcrição da escrita musical em tinta para a escrita musical em Braille uma vez que uma partitura musical pode conter sinais textuais (expressões musicais), numéricos (compassos que representam a divisão da música) e musicais (notas, pausas, duração). Tendo em vista essas dificuldades de acesso ao conhecimento e de conversão de uma escrita gráfica para outra textual, faz-se necessário adotar estratégias que auxiliem tanto na diminuição do tempo demandado para o preparo dos materiais quanto na otimização da apresentação dos dados que esses materiais disponibilizam a seus utilizadores. Com o texto que se segue, pretende-se apresentar as estratégias

escolhidas e suas implicações aos desafios citados, tecer considerações críticas sobre os sucessos obtidos e sobre as mudanças necessárias, como também citar as intenções projetadas para um futuro próximo.

Estratégias e suas implicações

Com vistas à diminuição de tempo demandado, a informatização dos procedimentos envolvidos parece, de pronto, garantir o sucesso do trabalho. Pode-se reforçar esse pensamento com a afirmação de que “imprimir [neste caso em um computador] também petrifica o original, evitando os erros e mudanças frequentes dos copistas” (Fischer, 2009, p.233). Da mesma maneira, a decisão de se utilizar de transcrição via Musicografia Braille, para a conversão da notação musical gráfica em notação Braille, parece a mais apropriada para o oferecimento de materiais que permitam a leitura de partituras táteis, inclusive voltadas para a “formação profissional em cursos de graduação, pós-graduação e suas extensões (...) graças ao aperfeiçoamento do processo infocomunicacional que as sustenta” (Tomé, 2016, p.30). No entanto, mesmo com bons resultados a prontidão almejada não ocorre. Isso porque o sucesso dessas estratégias depende também de questões de diferentes ordens, percebidas e discutidas desde o início das atividades que culminaram na criação do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) da Escola de Música da UFRN (EMUFRN). Listam-se, a seguir, essas questões relacionadas ao perfil socioeducacional dos estudantes, ao acesso aos *softwares* para transcrição e à ocupação do espaço acadêmico em cursos regulares (técnico e graduação), a que parte desses estudantes têm se vinculado à época da elaboração deste texto.

Mesmo com todo o trabalho já realizado, o paradigma da inclusão ainda se encontra em construção. A questão educacional primeira a favor desse entendimento se refere ao acesso ao conhecimento musical ainda durante a Educação Básica. Pessoas com deficiência não aprendem música na escola e, conseqüentemente, não se veem em condições de participar de processos seletivos para cursos regulares. Isso se dá não apenas por falta de recursos da Tecnologia Assistiva, mas também por falta de conhecimento por parte dos docentes sobre a maneira inclusiva de agir junto a esses estudantes. Os cursos de graduação, por sua vez, não costumam oferecer disciplinas que tratem sobre inclusão e diversidade, fazendo com que seus formandos não se vejam preparados para atender às especificidades dos

alunos com deficiência. Isso se faz perceber tanto no ensino regular quanto no ensino especializado, caracterizando essa situação como um ciclo vicioso. Emergem então questionamentos que buscam alcançar um futuro em que pessoas com deficiência recebam atendimento pleno para suas especificidades. Colocando-se como um agente de mudança, a EMUFRN tem realizado ações, na tentativa de minimizar os efeitos dessa situação. As ações desenvolvidas partiram de questões emergentes sinalizadas tanto pela realidade local bem como pelas pesquisas na área da Educação Musical Especial e Inclusiva, que destacavam as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual durante o aprendizado sistemático da música.

A primeira questão emergente percebida localmente consistiu no interesse de uma pessoa com deficiência visual em ingressar no curso de licenciatura na EMUFRN. Na tentativa de romper com a barreira que limitava seu acesso a um curso superior de música, ele buscou auxílio para aprender musicografia braille junto a vários professores de música. Compreende-se mais exatamente sobre a motivação desse estudante ao se considerar que, para ingresso em cursos superiores de Música da maioria das IESs, faz-se necessária a aprovação tanto nas provas do vestibular (ou na classificação no ENEM-SiSU) como em Teste de Habilidade Específica (THE). Os THE, por vezes, exigem conhecimentos práticos e teóricos, com testes de execução ao instrumento, prática de solfejo, leitura rítmica e domínio de elementos de teoria musical. Considerando-se que uma instituição inclusiva deve garantir o acesso a todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza, e ainda oferecer um sistema educacional que atenda ao princípio da igualdade de oportunidades e de direitos, que respeite as diferenças de maneira que todos possam construir conhecimento, mostra-se necessário o conhecimento da musicografia braille por parte da pessoa com deficiência visual, para que possa participar desses testes, e por parte da instituição, que deverá providenciar a transcrição e impressão em braille do teste que aplicará.

Para atender à necessidade desse candidato, iniciou-se uma revisão de literatura com o objetivo de entender o quanto essa demanda local se localizava nas reflexões gerais, em nível nacional e global, sobre o acesso ao ensino por parte das pessoas com deficiência.

Nessa revisão, esperava-se também encontrar orientações sobre as melhores práticas pedagógicas voltadas ao ensino de pessoas com

deficiência visual. Como parte da revisão, destacou-se a afirmação de que “as pessoas desprovidas de visão recorrem a outros sentidos, sobretudo à audição, para que possam perceber o ambiente que as cerca” (Bonilha, 2006, p.14), que aponta para a necessidade de um ajuste sensorial, como também a orientação de que “quando se leciona a um cego, a tarefa consiste em substituir os vínculos de uns estímulos por outro, mas neste caso continuam em vigor todas as leis psicológicas e pedagógicas em que se baseia a educação” (Vygotsky, 2004, p.384), que alerta para uma não diferenciação entre alunos com e sem deficiência, no que diz respeito às abordagens pedagógicas.

Diante dessa questão emergente, tomando por base a referida revisão, compreendeu-se então que o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência visual se dá, em muitos aspectos, de maneira semelhante ao das pessoas videntes, tendo como diferença, talvez única, a não utilização do sentido da visão, passando a demandar, como consequência, a exploração pedagógica dos demais sentidos. A partir disso, tomou-se a decisão de instituir um espaço extensionista que pudesse prover esse conhecimento fundamental sobre a musicografia braille, desejado pelo candidato, para este e para eventuais outros interessados que porventura viessem a procurar a Escola de Música com solicitação semelhante. De fato, essa procura por parte de outros interessados ocorreu no decorrer de poucos anos, não somente de pessoas com deficiência, como também de alunos do curso de licenciatura, com vistas à realização de estágio supervisionado, recebendo o apoio institucional da Escola de Música com sua tradicional política extensionista e do curso de licenciatura, que entendeu o ensino para pessoas com deficiência como um espaço de aprendizagem para os graduandos interessados. Esse conjunto de interesses fomentou a criação, em 2013, do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) e estabelecimento do serviço de descrição e adaptação de materiais, como seu principal serviço de expediente, que tem permitido a competitividade, por ocasião do THE, tanto por parte desse primeiro aluno quanto de outros interessados nos cursos regulares da instituição que, além da licenciatura, oferece o curso de bacharelado e técnico.

O estabelecimento de um serviço institucionalizado exige decisões, dentre outras, quanto ao suporte tecnológico de que se pretende fazer uso para a feitura dos produtos intencionados. Essa decisão não ocorre alheia

ao contexto em que se insere. Para a instauração do serviço de adaptação e transcrição, partiu-se da decisão de não fazer uso de procedimentos já abandonados pelas pessoas com deficiência. Especificamente, considerando o alerta de que

há bons músicos cegos no Brasil, mas eles não escrevem música: só registram na forma digital midi e o que produzem dificilmente pode ser aproveitado por outras pessoas, pela falta de disponibilidade de partituras [e que] até a década de 1950, os cegos sabiam ler e escrever música pelo código musicográfico (...) esse conhecimento foi caindo em desuso e os músicos cegos passaram a deixar a escrita musical e a música erudita de lado (Borges, 2002, p. 2).

Decidiu-se, assim, pela não realização de testes em versões em alto-relevo de originais em tinta e, já de início, pela adaptação e transcrição para musicografia braille, no que se referisse a materiais para os alunos atendidos que não utilizassem recursos disponíveis para pessoas com baixa visão. Decidiu-se depois sobre quais recursos acessíveis se mostrariam mais apropriados para o referido contexto. Tratou-se esse momento de aprendizado e de decisões como um projeto, enquanto “sequências de atividades finitas, com começo, meio e fim programados” (Maximiano, 2014, p.5), e a definição de um conjunto de procedimentos como produto singular, por resultar “de projetos que fornecem bases para o entendimento de uma situação ou para a tomada de decisões.” (Maximiano, 2014, p.6)

O primeiro indicador analisado consistiu no tempo de atendimento exigido pelas adaptações. Percebeu-se que o uso somente de recursos manuscritos impediria uma alta capacidade industrial, para se conseguir, “em pouco tempo (...), converter em produto” (Maximiano, 2014, p.36) o trabalho dedicado aos materiais. Percebeu-se, também, que se deveria dispor de um recurso tecnológico que permitisse a diminuição do tempo necessário para a produção dos materiais e a reutilização desses materiais para atendimento à demandas futuras. Fez-se, então, entendimento comum, entre todos os envolvidos, que se daria preferência a recursos computacionais, com o uso de computadores, *softwares* e impressoras para escrita braille.

Considerando que “imprimir também petrifica o original, evitando os erros e mudanças frequentes dos copistas” (Fischer, 2009, p.233), decidiu-se tratar arquivos de computador como referenciais de impressão para uso futuro. A preocupação em relação à implementação

dessa intenção aumentou ao se perceber que, devido à grande procura, o tempo necessário para a adaptação de materiais tornaria inviável atender às demandas existentes desde o início das primeiras ações se se fizesse uso somente dos procedimentos manuais citados anteriormente. Somada essa percepção ao entendimento de que havia muito pouca capacidade de base tecnológica, por não haver “experiência com assistência técnica (...) e domínio sobre os conhecimentos técnicos pertinentes” (Maximiano, 2014, p.37) ao provimento de equipamentos eletrônicos, evidenciou-se a necessidade de implantação do serviço de adaptação e transcrição e a criação do SEMBRAIN através da consolidação de parceria com a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade²⁰ (SIA) que, através de recursos do Programa Incluir, equipou o setor com equipamentos de tecnologia assistiva (impressoras braille e jato de tinta, scanner, computadores com *softwares* acessíveis).

O segundo indicador analisado consistiu na qualidade do material providenciado, considerando-se a variedade de perfis de estudantes atendidos. A música pode ter usos e funções distintas dependendo dos níveis e modalidades de ensino e, por isso, requer habilidades específicas. Para o nível profissional, requer-se do músico o domínio da leitura e escrita musical. Assim, para o músico cego de qualquer área da música (performance, docência, composição), espera-se que este se aproprie do conhecimento aprofundado da musicografia braille, que, até o momento, ainda se mostra indispensável no processo formativo intelectual para o uso pelos cegos por permitir autonomia na escrita, leitura e interpretação da música (Almeida & Tomé, 2015; Tomé, 2003).

Considerando-se essa exigência de qualidade, compreende-se a escolha pelo recurso computacional que oferece mais ferramentas. Dentre os *softwares* pagos mais utilizados para transcrição para braille encontram-se o *Goodfeel Braille Music Translator*, cuja versão mais completa se encontra disponível ao custo de US 1.595,00 (Goodfeel, 2021), e o *Braille Music Editor*, que se encontra disponível ao custo de EUR 572,00 (BME2.4, 2021) (ambos os preços cotados à época da elaboração deste texto). No entanto, entendeu-se que os projetos de extensão e o SEMBRAIN deveriam fazer uso de um *software* que pudesse constar na lista de recursos pessoais dos alunos atendidos, de maneira que estes pudessem preparar

²⁰ Na época, denominada Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial – CAENE.

seus próprios materiais à medida que aumentassem sua autonomia em relação à musicografia braille. Considerando a realidade dos estudantes, muitos deles em condição de vulnerabilidade social e econômica, decidiu-se que os projetos e o setor utilizariam um *software* livre, preferencialmente que pudessem obter pela internet sem qualquer custo adicional.

Feitas buscas por *softwares* que atendessem às necessidades e decisões citadas, escolheu-se o *software* Musibraille²¹. Até a data de elaboração deste texto, o Musibraille se mostra um *software* que ocupa pouco espaço em disco de computadores de mesa e *laptops* (21,4 MB na versão atual à época da escrita deste texto), como também não exige manipulação difícil (tendo em vista sua rápida curva de aprendizagem e não necessidade de ajustes no sistema por parte do usuário comum). Admitindo-se que o professor de música precisa conhecer a musicografia braille para que possa utilizar essa ferramenta, ao ensinar música nas turmas que tiver alunos cegos incluídos, a escolha do Musibraille se deu também pelo fato de que esse *software* serve tanto à transcrição de partituras quanto ao ensino da musicografia braille. Como consequência, de posse desse conhecimento, pode-se utilizá-lo tanto na profissão docente como em atividades de transcrição de partituras braille. Além disso, a facilidade de uso do Musibraille se mostrou um fator relevante para sua escolha, devido ao fato da equipe de transcrição dos projetos de extensão e do SEMBRAIN contarem, desde o início de suas ações, não somente com docentes, mas também com alunos oriundos de disciplinas de graduação com pouca ou nenhuma experiência anterior, que passariam a receber treinamento aprofundado ao iniciar suas colaborações nas ações realizadas.

Após a consolidação da oferta de cursos de extensão sobre Música, incluindo musicografia braille, e a criação e estruturação do SEMBRAIN como setor de apoio ao atendimento das demandas de adaptação de material, seguiram-se os desafios de preparar o SEMBRAIN para dar suporte às demandas de adaptação geradas pela entrada de alunos com deficiência no ensino regular, inicialmente no curso de Licenciatura,

21 Projeto idealizado pela professora Dolores Tomé e desenvolvido pelos programadores José Antonio Borges, Moacyr de Paula Moreno e Marcolino Nascimento do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UF RJ). Sob patrocínio da Petrobrás, teve seu lançamento no ano de 2009, com realização de oficinas de capacitação em vários estados brasileiros. A professora Dolores Tomé e José Antonio Borges realizaram na EMUFRN o primeiro curso de capacitação em musicografia braille e *software* Musibraille em dezembro de 2011. (MUSIBRAILLE, 2011)

em seguida no Curso Técnico e, por último, no Bacharelado. Como descrito na literatura acadêmica consultada, percebeu-se localmente as principais barreiras ao ingresso e permanência da pessoa com deficiência visual nos cursos de regulares de Música: a falta de materiais didáticos adaptados (Keenan Júnior, 2017; Keenan Júnior & Schambeck, 2016), a escassez de profissionais capacitados (Bonilha, 2006; Tomé, 2016) e o desconhecimento por parte de alunos e professores da musicografia braille (Bonilha, 2006). Vale alertar aqui para a gravidade dessa situação e da necessidade, inclusive legal, de encaminhamentos de ações que visem à correção da mesma, devendo-se considerar para isso o que rege a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº. 13.146/2015, que, em seu Art. 28, contém uma lista de garantias às pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Como um fator ainda mais desafiador, considera-se a necessidade de se oferecer projetos de formação continuada aos poucos docentes de música que exercitam a docência de Música na Educação Básica, considerando que essa demanda de profissionais afirma o dever e o desejo de atender às necessidades pedagógicas de alunos com deficiência visual, porém, sem saber como tratar esse desafio. Parece haver um quantitativo ainda menor de docentes na Educação Superior que possa preparar novas gerações de docentes para realizarem esse trabalho com seus alunos com deficiência. Nos currículos dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior brasileiras, essa formação específica ainda se encontra incipiente e deixa a desejar no preparo de seus graduandos. Sabe-se de poucos cursos que contemplam disciplinas que abordam a temática da Educação Especial e Inclusiva e, ainda menos, que possuem, na sua estrutura curricular, algum componente que tenha em seu programa, o contato e a prática com a Musicografia Braille, mesmo que em caráter optativo. Neste ponto, os autores deste texto insistem em destacar a grande importância da inserção da musicografia braille no currículo, para formação em Educação Musical. A percepção de que existe a necessidade de se difundir a importância desse conhecimento nas instituições de ensino de música (de qualquer nível) tem fomentado a realização de eventos como o Encontro sobre Música e Inclusão (EMI), promovidos pela UFRN, que tem se mostrado como facilitador para troca de experiências entre os profissionais, estudantes e entusiastas da musicografia braille como recurso inclusivo (UFRN, 2021).

Sucessos parciais e mudanças nos planos

Após seis anos de fundação e funcionamento do SEMBRAIN e do aumento de ações de extensão de fôlego significativo, a aposta técnica na informatização de procedimentos tem se mostrado acertada, como também a decisão pelo uso da Musicografia Braille, para a realização de transcrições, tanto para os alunos extensionistas quanto para os alunos licenciandos, e ainda a criação de componentes de graduação voltados para a Musicografia Braille. Como esperado desde o início, tem-se alcançado os objetivos, previamente definidos, a passos curtos, porém direcionados e sustentáveis, e isso se deve, dentre outros aspectos, ao permanente acompanhamento e análise do perfil sócio-educacional dos estudantes, o estado da arte dos *softwares* e a ocupação crescente do espaço acadêmico por pessoas com deficiência visual.

Mesmo não se tendo logrado a implementação plena do paradigma da inclusão, tem-se criado espaços de aprendizagem antes inexistentes. Atualmente já se podem encontrar egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFRN atuando na Educação Básica, com destaque para o primeiro docente cego aprovado em concurso público estadual, lecionando em escola do ensino regular de nível médio. A EMUFRN conta atualmente com pessoas com deficiência visual matriculados nos cursos Técnicos (flauta doce, violão e canto lírico), Bacharelado (canto lírico) e Licenciatura.

A tecnologia assistiva, necessária para a elaboração do material utilizado por parte desse alunado e o apoio de assessoria, dispensado aos alunos com deficiência visual e docentes envolvidos com os componentes curriculares cumpridos por esses discentes, tem se mostrado satisfatória. O curso de licenciatura já possui consolidadas as disciplinas, além da Libras, Música e Educação Especial, Musicografia Braille I, ambas de cumprimento obrigatório; Música e Educação Especial II, Musicografia Braille II, de caráter optativo. Parecem surgir, após os encaminhamentos citados, possíveis respostas para os questionamentos que têm motivado as ações inclusivas aqui comentadas.

No que diz respeito ao estudante que motivou os primeiros passos nas ações descritas neste texto, pode-se afirmar que o mesmo concluiu com sucesso seu programa de graduação. O treinamento em Musicografia Braille, preparado para esse estudante, motivou a elaboração de um curso introdutório, em caráter de extensão, para os diversos interessados,

constituindo-se de 4 níveis semestrais, e ainda nos dois níveis da disciplina de Musicografia Braille citadas acima. Essa oferta de cursos de extensão tem permitido que os interessados em seguir seus estudos se sintam preparados para concorrer ao THE, na maioria das vezes com sucesso. Além da inclusão de estudantes com deficiência em cursos regulares, as ações desenvolvidas têm permitido a participação deles em grupos artístico-musicais inclusivos de diferentes formações. Por ocasião da escrita deste texto, mesmo com as dificuldades adicionais criadas pelo isolamento social causado pela pandemia do Novo Coronavírus, esses alunos se encontram participando *online* do grupo de Flauta Doce “Esperança Viva”, da Orquestra de Violões da EMUFRN, do “Duo Gessé e José” (violões) e do grupo de música popular “Banda Braille”. Esses grupos têm sido registrados como ações de extensão da UFRN em que graduandos realizam seus estágios supervisionados de graduação e outras atividades juntamente com docentes da instituição e egressos já atuantes no mercado.

Como caso de ação no mercado por parte de egressos, pode-se citar o trabalho realizado por outro ex-aluno do curso de Licenciatura em Música, que tem prestado serviços particulares de transcrição de partituras braille. O referido egresso atende a solicitações demandadas por violinista com deficiência integrante de orquestra nacional. No que tange ao aumento de egressos que retornam à academia com a função de docentes, conta-se atualmente com três colaboradores que atuam ou atuaram como professores substitutos na universidade.

A consolidação do SEMBRAIN como setor de apoio à EMUFRN se deu de maneira para além do esperado inicialmente, quando uma representação de sua coordenação e seus colaboradores começaram a fazer parte de comissões (Comissão de Padronização de Materiais Acessíveis - CPMA, e Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade - CPIA, ambas em articulação direta com a SIA, destinadas a iniciar uma colaboração no âmbito de toda a UFRN, com vistas a uma reflexão, e ação, sistemáticas voltadas à instauração de elementos iniciais de uma cultura inclusiva. A representação do setor em reuniões de departamento passou a fazer parte da agenda padrão do setor. O SEMBRAIN tem colaborado também com a instituição de parceria intersetorial (Repositório de Informação Acessível - RIA) e interinstitucional (Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados - REBECA). Todo o esforço no trabalho de melhoria do serviço de adaptação e transcrição para Musicografia Braille, através da busca de

melhores práticas, tem resultado em um conjunto de procedimentos, ainda em estado de revisão, porém, em uso com resultados significativos, em que se leve em consideração o nível de satisfação dos docentes das disciplinas, como também dos alunos que recebem os materiais adaptados.

No que diz respeito ao uso do *software* Musibraille, nota-se a estabilidade dele e a pronta conexão que o *software* mantém com dispositivos de impressão, o que permite notável diligência no trabalho de transcrição básica. No entanto, parte da demanda especializada carece de suporte no referido recurso e a importação/exportação de arquivos carece de avanços. Na versão atual, à época da escrita deste texto, registra-se a necessidade de melhorias no que diz respeito à acessibilidade para uso das pessoas cegas, principalmente em relação à manipulação de partituras mais complexas (escrita para piano, violão, coral). À guisa de exemplo, destaque-se o fato do Musibraille possuir versão nativa somente para o sistema operacional Windows. A utilização do Windows nos demais sistemas operacionais exige o uso de emuladores que criam dificuldades como aumento do uso de recursos do computador, diferenças no reconhecimento dos sinais.

Mesmo com os problemas mencionados, o Musibraille tem mostrado uma utilidade notável no apoio que o SEMBRAIN oferece a discentes com deficiência visual e a docentes: em qualquer modo de execução, pode-se realizar a transcrição e a impressão do material utilizado com fidedignidade ao original em tinta, contando-se para isso com o suporte de visualização da representação tanto em tinta como em braille, embora de modo simplificado. Vale ressaltar também que, de acordo com análise comparativa realizada por Tomé (2016), nenhum dos *softwares* analisados atende a todas as necessidades, o que sugere um estágio ainda inicial para essa tecnologia.

Projeções para um futuro próximo

De posse da experiência adquirida, espera-se implementar avanços nas seguintes frentes de trabalho. No que se refere aos cursos oferecidos na EMUFRN, pretende-se manter as ações de extensão já oferecidas à comunidade, mas também se espera agir diretamente na formação de transcritores em nível técnico, com a criação do curso Documentação Musical com habilitação em Musicografia Braille, como também na formação de docentes em nível de pós-graduação, com a criação de uma

linha de pesquisa voltada para a Educação Musical Inclusiva, no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS-EMUFRN). No que diz respeito à inserção de materiais transcritos nos repositórios de informação acessível, o SEMBRAIN deve buscar soluções para o problema do escalonamento de demandas, tendo em vista que as etapas iniciais desse processo, já em andamento, têm implicado em filas de trabalho maiores que o desejado, devido principalmente ao pequeno crescimento da equipe em comparação com o aumento das demandas. Necessita-se de profissionais transcritores e revisores com conhecimento avançado na musicografia, como também de audiodescritores.

Considerando que a UFRN tem apoiado e aprovado procedimentos de padronização de documentos para uso por pessoas com deficiência, e ainda que os procedimentos voltados para pessoas que usam *softwares* leitores de tela já se encontram aprovados pela CPMA-UFRN, surge a necessidade padronizar a transcrição de partituras, com vistas à parceria com a REBECA.

Conclusão

Considerando o exposto neste texto, tem-se percebido avanços na Educação Musical Inclusiva graças, não somente a avanços tecnológicos, mas também devido ao maior acesso e permanência de alunos nos cursos regulares. A vinculação de ações de extensão ao acompanhamento por parte de um setor de apoio tem se mostrado como uma estratégia institucional de sucesso para que esse acesso e permanência ocorram de maneira sustentável, permitindo, inclusive traçar caminhos de médio e longo prazo que consideram a realidade dos estudantes atendidos e sua relação com recursos tecnológicos disponíveis e espaços acadêmicos e profissionais ainda não ocupados. No nível técnico desse processo, a Musicografia Braille se mostra como recurso fundamental para que as pessoas com deficiência possam ter suas necessidades atendidas. O tratamento da busca por melhoria permanente como um projeto e versões de padronização como produtos permitem a otimização do uso de recursos como também a adaptação permanente às necessidades dos estudantes atendidos. A criação de disciplinas constituintes da estrutura curricular de cursos de graduação se mostra um marco de sucesso no processo de preparação de docentes e graduandos para um alcance maior da inclusão na sociedade. As dificuldades e os desafios parecem se tratar de problemas transitórios

pouco intimidadores diante da satisfação obtida quando da percepção dos avanços obtidos pelos alunos atendidos, quer como estudantes quer como profissionais. Sobre os desafios que o futuro anuncia, convém enfrentá-los com a consciência de que os melhores indicadores de sucesso em projetos dessa natureza sempre consistirão na curva de acesso, permanência e aprendizado, mas também, no nível de satisfação dos alunos e no avanço na construção de espaços mais inclusivos.

Referências

- Almeida, A. M., & Tomé, D. (2015). Uma ferramenta para a inteligência coletiva: musibraille na educação musical e formação na Cibercultura. *In: Anais Congresso Comunicação e Transformações Sociais*, 9. (pp. 458-468). Coimbra, POR: SOPCOM. Recuperado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sopcom/1-ix-congresso.pdf>.
- American Foundation for the Blind - AFB. (2020). *What is Braille?*. [S.l]: Autor, 2020. Recuperado de <https://www.afb.org/blindness-and-low-vision/braille/what-braille>.
- Braille Music Editor 2.4. (2021). *Braille Music Editor*. Verona, Itália: Autor. Recuperado de <https://braillemusiceditor.com/>
- Bonilha, F. F. G. (2006). *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores* (Dissertação de mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Bonilha, F. F. G. (2010). *Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva* (Tese de doutorado). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Borges, A. (2002). *Musibraille: novas perspectivas para inclusão de deficientes visuais na Música*. [Entrevista concedida a Silvestre Gorgulho]. [Rio de Janeiro]: UFRJ: NCE, 2002. Recuperado de: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/textos/Musibraille.doc>.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Fischer, S. R. (2009). *História da escrita*. (Mirna Pinsky, trad.). São Paulo, SP: UNESP.

- Goodfeel Braille Music Translator. *Accessible music notation suite of software from dancing* [2021]. Phoenixville, PA, EUA: Dancing Dots, [2021]. Recuperado de: <http://www.dancingdots.com/main/goodfeel.htm>.
- Keenan Júnior, D. (2017). *Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação de música* (Dissertação de mestrado). Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Música da UDESC, Florianópolis, SC.
- Keenan Júnior, D., & Schambeck, R. F. (2016). Criação e adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual: relatos de egressos da graduação em música. *Anais do Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Belo Horizonte, MG, 2016. Recuperado de https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4098/public/4098-14212-1-PB.pdf
- Maximiano, A. C. (2014). *Administração de projetos: como transformar ideias em resultados* 5a. ed. São Paulo: Atlas.
- Musibraille. (2011). *Registro fotográfico do Projeto Musibraille*. [Rio de Janeiro]: UFRJ: NCE, Recuperado de: http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/eventos/workshop_natal.htm.
- Rastall, R. Strayer, H. (2013). From Neumes to notes: the evolution of music notation. *Musical Offerings*, 4(1), 1-14. DOI: 10.15385/jmo.2013.4.1.1.
- Tomé, D. (2003). *Musicografia Braille: instrumento de inclusão* (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação). Universidade Internacional de Lisboa, Lisboa.
- Tomé, D. (2016). *A infocomunicação em harmonia com a Musicografia Braille: proposta de plataforma digital inclusiva*. (Tese de doutorado). Universidade do Porto, Porto. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- UFRN. (2021). *SIGAA: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica*. Recuperado de <https://sigaa.ufrn.br>.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. (2a. ed., Paulo Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Wolffenbüttel, C. R. (2017). Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227181. Epub 07 de dezembro de 2017. DOI: 10.1590/s1413-24782017227181

[Voltar para o sumário](#)

Capítulo 17

Educação física inclusiva numa perspectiva histórica: uma revisão de literatura

Fabyana Soares de Oliveira

Hudday Mendes da Silva

Hugo Donato Nóbrega de Lucena

Maria Aparecida Dias

Introdução

As vivências oportunizadas pela Educação Física historicamente construíram uma cultura de exclusão, seja pelo movimento técnico e padronizado ou pelo estereótipo de corpos sãos e normais de acordo com o modelo médico-patológico. Diante dessa problemática, o meio acadêmico se apoderou dessas discussões, tendo em vista envolverem um conglomerado de sujeitos, que têm como base e até mesmo como suas características principais, as diferenças e singularidades inerentes a cada pessoa.

Faz-se necessário um olhar atento e sensível a essas demandas, pois elas impactam no bom desenvolvimento das atividades em sala de aula, na garantia dos direitos de aprendizagem dos sujeitos, sem distinção, como também encaminham para a construção e efetivação de políticas públicas inclusivas, mas que dependerá de uma luta coletiva e engajada entre gestores educacionais, educadores, alunos e comunidade, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Dentro do cenário educacional, as leis brasileiras estabelecem a inclusão de pessoas com deficiência, defendendo o dever da sociedade, da família e do Estado em oferecer oportunidades de aprendizagem que garantam aos alunos o acesso ao sistema de Ensino Básico (Brasil, 2015), assim como está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa política estabelece a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer necessidade especial de frequentar ambientes educacionais inclusivos, entretanto,

ainda existem barreiras que impedem a implementação desse acesso nos espaços escolares.

A Educação Física, em específico, apesar de contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos nas escolas, como um componente curricular imprescindível na formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos, emancipados, participativos e protagonistas perante a educação contemporânea e da tendência da cultura de movimento²², o processo de exclusão ainda é presente e compromete uma prática pedagógica inclusiva e coerente em sua totalidade.

Assim, é importante nortear o presente texto para responder às seguintes indagações: Qual o processo histórico da Educação Física no contexto brasileiro? E ainda, qual a perspectiva inclusiva que a Educação Física apresenta num contexto educacional? Tentando responder essa lacuna, buscou-se, por meio desta revisão de literatura, apresentar as diferentes perspectivas históricas da Educação Física e o seu processo inclusivo.

Desenvolvimento

O presente capítulo, é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada “Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular”, realizada na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo contextualiza-se como uma revisão de literatura de cunho qualitativo, o qual visa historicizar a Educação Física ao longo do tempo na busca de uma perspectiva inclusiva.

Para alcançarmos o objetivo, tratamos dentro de um caráter qualitativo, utilizando o método de revisão de literatura, que, de acordo

22 “A cultura de movimento, ao envolver a relação entre corpo, natureza e cultura, configura-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história [...]” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 6). Nessa construção, estão envolvidos aspectos históricos, bioculturais e sociais que possibilitam por meio do movimento a compreensão do mundo, a expressão e comunicação com o outro de diferentes formas (MENDES; NÓBREGA, 2009).

com Gil (2008), baseia-se na coleta de materiais já elaborados (livros, teses, dissertações, artigos científicos, dentre outros), utilizando-se de contribuições de diversos autores sobre a temática pesquisada. Inicialmente, a proposta foi apresentar as diferentes perspectivas da Educação Física ao longo da história, e, em seguida, sistematizar informações acerca da Educação Física num contexto inclusivo.

As diferentes perspectivas da Educação Física

O percurso histórico da Educação Física passou por um cenário de diferentes concepções, metodologias e perspectivas durante sua história no Brasil, e, no que diz respeito à Educação Física, em específico, também vivenciou diversas mudanças sob sua própria função, perpassando concepções higienista, militar e desportiva.

Segundo Darido (2011), a Educação Física enquanto componente curricular, apresentou diferentes finalidades durante o trajeto de sua história. Inicialmente, estava voltada à saúde e aos hábitos higienistas, baseada nos métodos ginásticos. Fiorini (2011) ressalta que a Educação Física tinha como objetivo a formação de indivíduos sadios, sem o comprometimento da saúde por questões de doenças.

Com relação ao método ginástico, corroborando as ideias de Chicon (2008), a intervenção realizada era desenvolvida através de uma prática que buscava a linearidade do movimento, sem destacar as diferentes possibilidades de cada aluno, com a repetição de movimentos mecânicos e sem significado, levando à homogeneização e não participação de todos que tinham o interesse pela prática. Portanto, mostrava-se como uma prática que não oportunizava a inclusão das pessoas com deficiência e das menos habilidosas.

Em seguida, a Educação Física assume um modelo baseado na instituição militar, com o objetivo de preparar sujeitos aptos para defender a pátria, possuindo em sua dimensão características excludentes, com a participação apenas de pessoas que detinham um corpo robusto, capacitadas ao alcance dos objetivos militaristas (Darido, 2011).

Em 1960, surge a concepção esportivista baseada na esportivização do componente curricular, visando à descoberta de talentos para possíveis

participações em competições no Brasil e no mundo. Em sua organização, destacava a aprendizagem de técnicas para a prática do esporte, sendo o único conteúdo, o que tornava excludente, pois não beneficiava aqueles que não atendiam às características de determinado esporte (Darido, 2011).

A partir desse cenário, Souza Júnior (2009) enfatiza que “a escola passa a vivenciar um maior conflito educacional entre correntes, tendências e concepções da educação, porém, o tradicionalismo retoma forças, mas abrem-se pequenos espaços para o surgimento de novas teorias” (p. 24). Souza Júnior (2009) ainda destaca que “a prática pedagógica da Educação Física também se evidencia nesse conflito” (p. 24). Com isso, diante das concepções de uma perspectiva tradicional que tanto a Educação, quanto a Educação Física estavam vivenciando, surgem as críticas a esses métodos de reprodução, dando início às discussões a respeito da criação de novas idealizações. Feijó (2009) aponta que:

[...] as críticas à postura do professor de EF no ambiente escolar iniciaram um movimento de reflexão sobre suas práticas e contribuiu para a EF voltar-se a um discurso que prioriza o aspecto cultural contido nos movimentos humanos. A cultura corporal veio despertar uma maneira de intervenção que objetiva o reconhecimento dos diferentes contextos culturais que um movimento pode ser inserido e das formas de interpretação (p. 1281).

Em consequência disso, surgem outras perspectivas sobre o fazer pedagógico do professor de Educação Física, atrelando os aspectos culturais como fator importante que considera os diferentes significados e interpretações através do corpo e com o corpo, desconstruindo a postura construída, composta de movimentos que enrijeciam o corpo em movimento. Segundo Melo (2009):

Historicamente a educação física esteve alicerçada a uma concepção de movimento que objetivava desenvolver valências físicas e, conseqüentemente, a melhoria da aptidão física, visualizando-se uma concepção linear de movimento, em que todos os alunos deveriam expressar as mesmas características motoras. Esse paradigma inviabilizava a perspectiva de se pensar em outras possibilidades pedagógicas para a educação física na escola, nas quais corpo e movimento se emancipariam na apropriação de conteúdos mais significativos para a formação do aluno (p. 42).

Assim sendo, após a intervenção de uma Educação Física que não visava à diversidade presente entre os alunos, em que todos tinham que seguir os mesmos movimentos retilíneos e sem significação, ocorreram novas configurações, as quais consideraram as diversas possibilidades na ação educacional e a heterogeneidade que há entre os educandos. Darido (2003) destaca que por meio dos conflitos entre uma realidade tradicional e a busca por uma realidade problematizadora e pedagógica, a Educação Física busca uma nova trajetória, podendo destacar abordagens tais quais: crítico-superadora, crítico-emancipatória, psicomotricidade, Parâmetros Curriculares Nacionais, desenvolvimentista, jogos cooperativos, cultural, saúde renovada, sistêmica e construtivista.

Entre as transformações didático-metodológicas no campo da Educação Física que buscaram romper a perspectiva tecnicista, destacamos as concepções de ensino aberto, as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, que, embora não tratem da inclusão, apresentam propostas com elementos que podem tornar o processo mais inclusivo, em que os alunos passam a ter voz, autonomia, subjetividade, a visão crítica e reflexiva durante o processo de ensino-aprendizagem.

Acerca das concepções de ensino aberto, Hildebrandt e Laging (1986) apresentam grandes contribuições sobre a perspectiva de mudanças nas aulas de Educação Física. Segundo os autores (1986), a concepção de ensino aberta “[...] baseia-se na ideia de propiciar ao aluno possibilidades de decidir junto, importando a proporção das possibilidades de co-decisão no ‘grau de abertura’ do ensino da Educação Física” (p. 11). Desse modo, percebemos que esta concepção aponta a participação dos educandos também nas decisões e nos planejamentos do que será estudado, destacando assim a subjetividade dos métodos abertos a possibilidades para adquirir novas experiências.

À vista disso, Hildebrandt e Laging (1986) destacam que “para a formação de um ensino de Educação Física de concepção aberta, o professor precisa criar situações de ensino com amplo espaço de ação, levando em consideração determinados requisitos, isto é, construir uma sequência de situações de ensino que abram espaços de ação para os alunos” (p. 44). Logo, as concepções de ensino aberto vieram para modificar a visão do professor como centro das atenções, passando a considerar os alunos como

atores em todo o processo educacional, ampliando os espaços e as relações entre professor/aluno, o que contribui significativamente para a ampliação do conhecimento.

A abordagem crítico-superadora possui grandes contribuições por um Coletivo de Autores (1992) ao destacar uma abordagem com o propósito de possibilitar a apreensão do conhecimento a partir da realidade social. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), “[...] a aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (p. 62-63), como também propõe que seja considerada a relevância social dos conteúdos, envolvendo os conhecimentos do senso comum, originados da realidade dos alunos, com os conhecimentos científicos (Coletivo de Autores, 1992).

No que diz respeito à abordagem crítico-emancipatória, Kunz (2004), um dos principais idealizadores da abordagem, destaca que:

[...] o desenvolvimento da competência educacional crítico-emancipatória [...] exerce um papel decisivo. Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico. Mas a competência comunicativa da Educação Física e dos Esportes não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida (p. 41).

O objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica num homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar (p. 67).

Conforme pontuado, as aulas de Educação Física não podem se voltar apenas ao saber fazer, pois apresenta um papel que vai além da prática e da aprendizagem do movimento. É necessário desenvolver também a linguagem verbal, o pensamento crítico e reflexivo sobre o que está sendo vivenciado. Ademais, as aulas também se constituem em espaços para estabelecer a comunicação, entender e interagir com os outros através do *se-movimentar*.

Dessa maneira, constatamos, a partir do exposto, que essa mudança na trajetória se deu pela necessidade de aprimorar o real papel da disciplina no ambiente educacional, desprendendo dos modelos de esportivização, do tradicional e das técnicas como objetivo traçado da Educação Física, sob os avanços do ambiente esportivista para o educacional. Melo (2009) ressalta que:

[...] é notório o avanço pedagógico surgido na área, principalmente na década de 1990, impulsionado pela crise de identidade germinada nos anos oitenta... a presença da educação física nas escolas brasileiras pautada entre a obrigatoriedade legal, que desde sua inserção nas escolas a sustenta no currículo escolar, à busca da legitimação pedagógica, que nos últimos anos tem impulsionado os professores a se situarem com respaldo em propostas pedagógicas sólidas, e não à sombra dos amparos legais (p. 36).

Com base na crise de identidade destacada por Melo (2009), surge o caminho para propostas com ações pedagógicas consistentes e significativas aos alunos. Nessa perspectiva de mudanças, González, Darido e Oliveira (2014) apontam que é por intermédio da apropriação de uma Educação Inclusiva que ultrapassamos os caminhos tracejados na história da Educação Física, caracterizada anteriormente como uma prática excludente que classificava e distinguia os sujeitos por meio da aptidão física.

À vista dessas novas configurações, podemos destacar outras idealizações no que diz respeito ao movimento, uma vez que “[...] a criança que se-movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e ofertados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados no seu ‘Se-Movimentar’” (Kunz & Costa, 2017, p.18). Kunz e Costa (2017) ainda ressaltam que “[...] são as vivências subjetivas e sua expressão prazerosa que importa [...]” (p. 19). Dessa forma, não há como desconsiderar a subjetividade que cada indivíduo carrega em suas experiências vividas e em movimento, que são ricas de expressões, sentidos e significados, demonstrados através do “Se-Movimentar”.

Atualmente, além da compreensão que conceitua o “Se-Movimentar”, a Educação Física também utiliza a cultura de movimento como esfera constituinte dos objetivos da disciplina. A partir da produção da cultura, o corpo se envolve ativamente, o que possibilita a criação

cultural com o próprio corpo, ressignificando a aprendizagem (Darido, 2011).

Podemos perceber que a “[...] inclusão se distancia das aulas de educação física quando desconsidera esta diversidade de culturas e saberes produzidos pelos seres humanos [...]” (Ferreira & Daolio, 2014, p. 62). Sendo assim, para que de fato o componente curricular possa ter significações e articulações com a realidade de ensino, é necessário refletir sobre a prática pedagógica. E com relação à participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, podemos destacar:

[...] a escola, no processo de inclusão, pode estar formando os alunos para perpetuarem/reproduzirem atitudes de segregação [...], tornando natural a não participação deles nas atividades escolares e sociais, mantendo, por dentro do processo de inclusão, a exclusão. Ou seja, não contribuindo para transformar o quadro de segregação e discriminação existente antes do movimento de inclusão (Chicon, Mendes & Sá, 2011, p. 198).

Essa realidade perpassa até os dias atuais, não por considerar a diversidade do espaço educacional, mas por desenvolver práticas que não conceituam todas as características presentes entre os educandos e que reflete no planejamento das propostas pedagógicas. Conseqüentemente, ao invés de incluir todos, limitam a participação, tornando-a excludente e deixando de ser significativa para toda a turma. Sob essa ótica, Melo (2009) aponta que:

[...] a legitimação da educação física na escola será edificada primeiro pela adesão a uma proposta pedagógica clara e convergente com as reais necessidades dos alunos e com as demandas da sociedade, mas a metodologia de ensino do professor reforçará essa legitimação (p. 42).

Com isso, salienta-se que a prática pedagógica é essencial por possibilitar a sua legitimidade através de metodologias, concepções e estilos de ensino de aulas que possam envolver os atores durante a construção do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é possível trabalhar a inclusão dos alunos com deficiência, considerando as especificidades existentes e potencializando sua participação.

Educação física numa perspectiva inclusiva

Partindo do princípio de que “[...] ao excluir, perdemos a oportunidade de aprender e conviver com o diferente” (Chicon, 2008, p. 33), buscamos evidenciar o quão é importante desenvolver aulas mediadas por propostas inclusivas. Para isso, foram consideradas as diferenças e a pluralidade de corpos que constituem o espaço escolar, bem como a diversificação de conteúdos, para que as oportunidades de vivenciar diferentes experiências não sejam perdidas nesse meio de aprendizagem.

Para que a Educação Física seja trabalhada numa perspectiva inclusiva, algumas questões precisam ser repensadas, como, por exemplo, a superação do fazer docente pautado na visão tecnicista. Essa herança histórica, que ainda permeia nos dias atuais, precisa ser transfigurada na participação ativa e na construção de sujeitos críticos e criativos (Boato, 2010). Dessa maneira, para Fiorini (2011):

A Educação Física em sua totalidade, representada por professores, pesquisadores da área, alunos e esportistas em geral, e não apenas a Educação Física Escolar, há algum tempo, busca superar a sua própria história, deixando para trás as características segregadoras e excludentes, para que assim, construa um novo trecho dessa história, baseado na participação plena e prazerosa de todas as pessoas que com ela estão envolvidas. Para que isso se concretize é necessário que novas ideias sejam implantadas (p. 18).

Por acreditar nessa perspectiva atual da Educação Física que vem se construindo, no intuito de viabilizar a participação efetiva dos sujeitos durante todo o processo educacional, busca-se a proposta de uma Educação Inclusiva, com cenários que propiciem o diálogo entre educador/educando e a construção de valores a partir da diversidade. Assim, é possível desmistificar todo o cenário que exclui os que não se encaixam a determinados padrões.

Sendo assim, pelo viés da concepção de aulas abertas, uma proposta de ensino do professor permite o diálogo e a atuação efetiva dos alunos, oportuniza a liberdade para expor suas ideias e opiniões durante as aulas, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem e socialização dos educandos, em especial dos alunos com deficiência (Boato, 2010). Nesse aspecto, Melo (2009) aponta que:

Pensar nesse fazer pedagógico é pensar em aulas menos diretivas, em que crianças e professores assumam o compromisso com sua construção, tendo-se a possibilidade de estimular não somente o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também as cognitivas, afetivas e sociais, por meio da participação efetiva do aluno, ou melhor, na sua tomada de decisão nas aulas, a perspectiva de estarmos formando cidadãos participativos e conscientes do seu papel na sociedade [...] bem como promove a relação entre corpos, em que cada um se percebe na sua subjetividade, construída para ter relações sociais com ou outros corpos uma dinâmica de transformação e superação das amarras que tentam entorpecer as ações coletivas (p. 42-43).

Nessa perspectiva, o ensino da Educação Física permite desenvolver diversas habilidades, para além das habilidades motoras, tão destacadas durante o contexto histórico desse componente curricular. Logo, é necessário desenvolver o trabalho sem priorizar os procedimentos e as técnicas, através de aulas abertas e problematizadoras, considerando a subjetividade que cada aluno carrega em sua identidade, além das conexões entre diferentes corpos que se constituem como meio de comunicação e de aprendizagem.

Desse modo, cabe ao professor de Educação Física planejar e sistematizar suas aulas, considerando o leque de possibilidades de conteúdos, para que os alunos possam vivenciar um amplo repertório de práticas corporais e de conhecimento do componente curricular. Além disso, de acordo com Ferreira e Daolio (2014), as aulas de Educação Física, através dos princípios inclusivos, requerem do professor o conhecimento a respeito das diferenças e da multiplicidade de corpos, destacando, durante o desenvolvimento da prática pedagógica, a cultura de movimento e as possibilidades de compreensão, construção e reconstrução da cultura, além de buscar a partir de estratégias de ensino, a apropriação e materialização do conteúdo por todos que compõem aquele espaço de ensino-aprendizagem.

Chicon (2008) ressalta ainda que a inclusão nas aulas de Educação Física não se dê apenas pela adaptação da disciplina para garantir a participação da pessoa com deficiência nas aulas, é também necessária a adoção de conteúdos, objetivos e metodologias que evidenciem a diversidade, tendo o comprometimento com a construção social numa perspectiva inclusiva. Para viabilizar esse caminhar na perspectiva inclusiva

das aulas de Educação Física, Dias, Dantas e Lopes (2018) ressaltam ser fundamental que todos tenham a experiência de aprendizagem através do corpo em movimento, contribuindo para o desenvolvimento de cada indivíduo. Além disso, destacam:

Vocês podem estar indagando: qual seria o caminho a seguir? Apontamos o caminho do diálogo com o grupo, [...] do conhecimento sobre os alunos que constituem este grupo e uma grande capacidade criativa do professor, motivando seus alunos a serem criativos também para a resolução de dificuldades que possam se apresentar durante as aulas. [...] As estratégias utilizadas para a Educação Física inclusiva deverão constituir-se (assim acreditamos) na construção de práticas corporais que considerem a Cultura de movimento dos sujeitos envolvidos [...] (Dias, Dantas & Lopes, 2018, p. 225).

Diante dos aspectos apontados como caminhos, frisamos que são esses que nos fazem refletir sobre a prática docente e que acreditamos serem essenciais no processo de construção de uma prática educacional acessível a todos os educandos, uma vez que inclusão “[...] não deve significar igualar a todos na mesma medida, tão pouco subcategorizá-los, mas dar a eles a oportunidade [...], atendendo suas necessidades, desafiando suas possibilidades e desenvolvendo suas potencialidades” (Seabra Júnior, 2012, p. 93-94). Portanto, é necessário apresentar possibilidades de uma Educação Física que garanta a inserção de todos os educandos, sejam eles com ou sem deficiência.

Conclusão

Considerando os aspectos históricos da Educação Física que foram destacados neste capítulo, percebemos que esse caminho se modificou ao longo do tempo, partindo de concepções mais tradicionais, excludentes e homogêneas, para concepções emancipadas e problematizadoras, que apresentam propostas com elementos que contribuem para uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

Contudo, apesar das mudanças evidenciadas, atualmente ainda existem marcas da história enraizadas e que precisam ser ressignificadas, uma vez que a escola enquanto espaço de diversidade entre corpos e culturas, necessita também da garantia da inclusão das pessoas com deficiência

e de um fazer pedagógico que considere a pluralidade, possibilitando a participação ativa de todo e qualquer sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, defendemos que, para possibilitar ações pedagógicas na perspectiva inclusiva, é necessário apropriar-se de concepções da Educação Física que viabilizam o diálogo entre educador/educando, a ampliação do repertório de práticas corporais, explorando a cultura de movimento e a construção do movimento a partir da realidade de cada um, como também o desenvolvimento de uma prática que evidencie o respeito às diferenças e a multiplicidade de corpos, sendo, portanto, possível de construir um espaço educacional acessível a todos.

Referências

- Brasil. (2015). Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, p. 43.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- Boato, E. M. (2010). A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In Chicon, J. F., Rodrigues, G. M. (Org.), *Educação física e os desafios da inclusão* (p. 114-138). Vitória, ES: EDUFES.
- Chicon, J. F., Mendes, K. A. M. O., Sá, M. G. C. S. (2011). Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. *Revista Movimento* (UFRGS. Impresso), 17, 185-202. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/21257/14958>
- Chicon, J. F. (2008). A inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. *Revista Movimento*. 14(01), 13-38. Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3760/2123>
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, SP: Cortez.
- Darido, S. C. (2003). *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

- Darido, S. C. (Org.) (2011). *Educação física escolar: compartilhando experiências*. São Paulo, SP: Phorte.
- Dias, M. A., Dantas, P. M., Lopes, B. P. (2018). Educação Física escolar: diálogo com a inclusão. In Martins, L. A. R., Magalhães, R. C. B. P. (Org.), *Processos formativos e desafios atuais da educação especial: olhares que inter cruzam*. (p. 215-230). Fortaleza, CE: EdUECE.
- Feijó, G. O. (2009). *Educação inclusiva: contribuições da educação física escolar*. In Anais do V Congresso brasileiro multidisciplinar de educação especial (p. 1279-1275). Londrina, PR.
- Ferreira, F. M., Daolio, J. (2014) Educação física escolar e inclusão: alguns desencontros. *Revista Kinesis*, 32a ed., (2), 52-68.
- Fiorini, M. L. S. (2011). *Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência* (Dissertação de mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). São Paulo, SP : Atlas.
- González, F. J., Darido, S. C., Oliveira, A. A. A. (Org.). (2014). *Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo*. Maringá, PR: Eduem.
- Hildebrandt, R., Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física*. (10a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico.
- Kunz, E. (2004). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. (6a ed.), Ijuí, RS: Unijuí.
- Kunz, E., Costa, A. R. (2017). A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In Kunz, E. (Org.), *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança*. (2a ed.), (p.13-37). Ijuí, RS: Unijuí.
- Melo, J. P. (2009). Pedagogia da educação física na escola. In Nóbrega, T. P. (Org.), *Livro didático 3: o ensino de educação física do 6º ao 9º ano* (2a ed.), (p. 33-50). Natal, RN : Paidéia.
- Mendes, M. I. B. S., Nóbrega, T. P. (2009). Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. *Pensar a prática*. 12(2), 1-10. doi: 10.5216/rpp.v12i2.6135

- Seabra Júnior, L. (2012). *Educação física e inclusão educacional: entender para atender* (Tese de doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Souza Junior, M. (2009). História da educação física escolar no Brasil. In Nóbrega, T. P. (Org.), *Livro didático 3: o ensino de educação física do 6º ao 9º ano*. (2a ed.), (p. 13-32). Natal, RN: Paidéia.

[Voltar para o sumário](#)

Sobre os Autores

1. Adriana Garcia Gonçalves - Professora Associado II da UFSCar, Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Especial - PPGEEs da UFSCar, Departamento de Psicologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/ Brasil - adrgarcia@ufscar.br
2. Agamenon Clemente de Moraes Júnior - Mestre em Música pelo PPGMUS-UFRN. Assistente em Administração. Coordenador Adjunto do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN-UFRN) - agamenondemorais@gmail.com
3. Amanda Caetano Pereira Souza - Graduação tecnóloga em Design de Interiores pela UnP e é graduanda em Design pela UFRN - amandacaetanops@gmail.com
4. Ana Luiza Navas - Doutora em Psicolinguística e Pós-doutora em Linguística. Professora Titular do Curso de Fonoaudiologia e do Mestrado Profissional em Saúde da Comunicação Humana da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Membro do Painel de Especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização - Secretaria de Alfabetização - MEC (CONABE). Editora Chefe da Revista CoDAS - analunavas@gmail.com
5. Ana Paula Alves Vieira - Graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora de disciplinas na área de Psicologia do Desenvolvimento, História da Psicologia Geral e no Brasil, e Psicologia Cognitiva - anapaulaaa@gmail.com
6. Bárbara Campos Gines Lorena de Souza Gomes - Graduação em Letras Espanhol pelo IFRN, especialização em Libras pela UCAM e atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEsp/UFRN). Professora da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB/IFRN) - ginesbarbara@hotmail.com
7. Bruno Santana da Silva - Doutor em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(2010), Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Revisor do periódico *Interacting with Computers*, Revisor do periódico da SBC Journal on 3D *Interactive Systems*, Revisor do periódico *Journal of Visual Languages and Computing (Online)*, Revisor do periódico HOLOS (NATAL. ONLINE), Revisor do periódico *Human Factors in Design* e Revisor do periódico DAPESQUISA - bruno@imd.ufrn.br
8. Carolina Rizzotto Schirmer - Professora Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Comunicação Alternativa e coordenadora do Laboratório de

Tecnologia e Comunicação Alternativa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da UERJ. Membro da Sociedade Internacional em Comunicação Alternativa - ISAAC. Membro da Associação Brasileira de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil. Membro da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ead.carolina@gmail.com

9. Carla Mauch - Especialista em psicopedagogia e coordenadora geral da Mais Diferenças (MD), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que, desde 2005, trabalha com educação e cultura inclusiva por meio de parcerias com instituições públicas, privadas e do terceiro setor - contato@md.org.br

10. Catarina Shin Lima de Souza - Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Escola de Música da UFRN. Mestre em Educação Musical. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Coordenadora do Setor de Musicografia Braille e apoio Inclusão - SEMBRAIN/EMUFRN - catarina.shin@hotmail.com

11. Cíntia Alves Salgado Azoni - Doutora e Pós-doutora em Ciências Médicas. Professora Adjunta do Departamento de Fonoaudiologia e dos programas de Pós-graduação em Fonoaudiologia e Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN/Brasil - cintiasalgadoazoni@ufrn.edu.br

12. Cylene Medrado - Fonoaudióloga pela Universidade Católica de Petrópolis (2000), especialista em Altas Habilidades pela UERJ (2001), formação em Dislexia pela Associação Brasileira de Dislexia (2007), mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (2014) e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora - cymedrado@hotmail.com

13. Débora Regina de Paula Nunes - Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000), Doutora em Educação Especial - Florida State University (2005). Atualmente é coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora associada dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFRN - deboranunesead@gmail.com

14. Eduardo Cardoso - Doutor e Mestre em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS], Arquiteto e Urbanista [UNISINOS], Especialista em Tecnologia Computacional Aplicada ao Projeto pela [UFRGS], Especialista em Tradução Audiovisual Acessível - Audiodescrição pela [UECE]. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Design – PgDesign e Professor Adjunto II do Departamento de Design e Expressão Gráfica nos Cursos de Graduação em Design na UFRGS. Coordenador do Grupo de Pesquisa COM Acesso - Comunicação Acessível - 00146837@ufrgs.br

15. Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros - Pedagoga da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora da Rede Municipal de Educação de Natal/RN, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN - elainecmrm@ufrn.edu.br
16. Elizabeth Romani - Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela USP, mestrado e doutorado em Design e Arquitetura pela USP, Professora adjunta do Bacharelado em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEsp/UFRN) - romanibeth@gmail.com
17. Fabiane Adela Tonetto Costas - Professora Titular, Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/Brasil. - fabiane.costas@ufsm.br
18. Fabyana Soares de Oliveira - Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil - fabyanaoliv@yahoo.com.br
19. Flávia Roldan Viana - Professora Adjunta, Doutora em Educação, Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED e no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais - PPGITE - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/ Brasil - flaviarviana.ufrn@gmail.com
20. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo - Professor Associado do Departamento de Fisioterapia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN, *Campus* Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. - ricardolins67@gmail.com.
21. Francisco de Paula Nunes Sobrinho - Ph.D. em Educação Especial pela Vanderbilt University (1985). Pós-Doutorado em Ciências do Movimento Humano (2004) pela Universidade do Estado de Santa Catarina - bolsista FAPERJ. Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde exerceu as funções de docente e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) e de cursos em nível de Graduação e de Pós-graduação “lato sensu”. Professor Adjunto da Universidade Católica de Petrópolis, nos Cursos de Mestrado em Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Educação, além dos cursos em nível de Graduação em Psicologia e de Pós-graduação “lato sensu” em Psicologia do Trânsito - fnuessobrinho@yahoo.com.br

22. Hudday Mendes da Silva - Mestre em Educação Física e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil - hudday.mendes@urca.br
23. Hugo Donato Nóbrega de Lucena - Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil - hugodnlucena@gmail.com
24. Isadora Rocha de Medeiros Liberalino - Graduanda em Design pela UFRN. - isadoraliberalino@gmail.com
25. Jacylene Melo de Oliveira Araújo - Professora Associado II, Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/ Brasil - jacyenearaujo@gmail.com
26. Jáise do Nascimento Souza - Licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil - jaise.pb@gmail.com
27. Jária Maria Ribeiro de Medeiros - Graduada no curso de Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Metodologias no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica pela Universidade Pitágoras UNOPAR. Professora de Língua Portuguesa, na Educação Básica, no Contexto de Educação e Desenvolvimento da Aprendizagem - CEDAP.
28. Jefferson Fernandes Alves. Pedagogo pela UFRN, Mestre em Ciências Sociais e Doutor em Educação pela mesma Universidade. Professor Associado do Centro de Educação da UFRN e membro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Especial e Artes Cênicas da UFRN. No campo artístico, é membro do Grupo Estandarte de Teatro-Natal/RN. Pós-doutorado em Teatro e Audiodescrição pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisa e estuda na interface Arte, deficiência e Acessibilidade, com ênfase para o Teatro e a Audiodescrição - jeffersonfernandes248@gmail.com
29. João Frederico Roldan Viana - Graduação em Ciência da Computação pela UECE, mestrado em Sistemas de Apoio a Decisão pela UECE. Professor de graduação da Faculdade Lourenço Filho - FLF e Professor de pós-graduação da Faculdade Sete de Setembro - Fa7. - jfredrv@gmail.com
30. Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva - Professora Doutora da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS, no *campus* Currais Novos/UFRN. Secretária Adjunta da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA. Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, Ensino e Aprendizagem, Formação Docente, Psicologia Educacional e Didática - katienesy@gmail.com

31. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes - Doutora (Ph D) em Educação Especial pela Vanderbilt University (1985). Trabalhou na Universidade Federal de S. Carlos e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa do PROPEd (LATECA). Membro da Sociedade Internacional em Comunicação Alternativa - ISAAC e da Associação Brasileira de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil. Presidente vitalícia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - leilareginanunes@gmail.com
32. Lúcia de Araújo Ramos Martins - Professora Titular, Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil - luc.martins@terra.com.br
33. Luzia Guacira dos Santos Silva - Graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação pela UFRN e Pós-doutorado pela Universidad de La Coruña - Espanha. Professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFRN - luzcirasantos@hotmail.com
34. Mácio Patrício Casseiro de Souza - Graduação em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Educação Musical pela EMUFRN, Graduando em Ciências Sociais pela UFRN, Mestrando em Inovação em Tecnologia em Educação pelo IMD- UFRN - makiopm@gmail.com
35. Maria Aparecida Dias - Professora Doutora do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - cidaufrn@gmail.com
36. Marilda Gonçalves Dias Facci - Doutora em Educação Escolar e Pós-doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e Professora Visitante na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Editora Geral da Revista Psicologia em Estudo e da Revista Psicologia Escolar e Educacional - marildafacci@gmail.com
37. Márcia Jerônimo de Souto - Licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil - marciajsouto@yahoo.com.br
38. Miryam Bonadiu Pelosi - Professora Associada do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora da área de Tecnologia Assistiva e Inclusão Escolar coordenada o LabAssistiva, é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq intitulado "Terapia Ocupacional e Tecnologia Assistiva em diferentes contextos", e desenvolve estudos, produtos e serviços no Núcleo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva da UFRJ - miryam.pelosi@gmail.com

39. Paula Sakaguti - Doutora e Mestre em Educação. Atua na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Especialização em Pesquisa Educacional, Didática do Ensino Superior, Magistério da Educação Básica/ Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação. Pesquisa temas relacionados à Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação - paulasakaguti@gmail.com

40. Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva - Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha: Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Atua na diretoria do conselho científico da Sociedade Internacional em Comunicação Alternativa ISAAC (2020 - 2021). Atualmente é pesquisadora no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA/ UERJ) - stefhannyp@gmail.com

41. Simone Maria da Rocha - Professora Adjunta, Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de de Linguagens e Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - Centro Multidisciplinar de Caraúbas, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA/ Brasil - simone.rocha@ufersa.edu.br

42. Tais Ciboto - Graduada em Fonoaudiologia e Mestre em Educação. Professora Contratada do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), responsável pelas disciplinas “Leitura e Escrita”, “Distúrbios de Leitura e Escrita”. Coordenadora Científica e Professora de cursos de atualização profissional da Fonoaudiólogo Educação Continuada. - tciboto@usp.br

43. Tatiane Negrini - Doutora e Mestre em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão Educacional e Especialista em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação especial, altas habilidades/superdotação, gestão educacional - tatinegrini@yahoo.com.br

44. Tiago Coimbra Nogueira - Bacharel em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Estudos da Tradução e Doutorando em Estudos da Tradução pela mesma universidade. Professor Assistente do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. tiago.coimbra@ufrgs.br

[Voltar para o sumário](#)

Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas

Débora Regina de Paula Nunes et al.

Capa

Eriadne Teixeira do Nascimento

Diagramação e supervisão

Eduardo José Manzini

Formato

16X23 cm

E-book

Tipologia

Adobe Garamond Pro



**Débora Regina
de Paula Nunes**

Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000), doutora em Educação Especial - Florida State University (2005). Atualmente é coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora associada dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFRN.



**Flávia
Roldan Viana**

Pedagoga (2015), Especialista em Libras (2013), Mestre em Educação (2013) e Doutora em Educação Brasileira (2016). É Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuante no curso de Licenciatura em Letras/Libras e em Pedagogia, no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (UFRN) e no Programa de Pós-graduação em Educação (UFRN).



**Katiene Symone de Brito
Pessoa da Silva**

Possui graduação em Pedagogia (2002), mestrado (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Professora Doutora da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS, no *campus* Currais Novos/UFRN e Secretária Adjunta da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA.



**Maria de Jesus
Gonçalves**

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1999). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Curso de Fonoaudiologia, desde 2010.