

Educação Especial em Debate

Nº 16

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Ano 8 - V. 8 – N. 16 – Julho a Dezembro de 2023.

Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Vitória/ES

Revista Educação Especial em Debate – Universidade Federal do Espírito Santo

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Centro de Educação

Ano 8, volume 8, número 16. (agosto a dezembro de 2023). Periodicidade: Semestral

ISSN : 2525-5932

Comissão Editorial

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezoni Caetano (Ufes)

Daniel Junqueira de Carvalho (Ufes)

Denise Meyrelles de Jesus (Ufes)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Jefferson Bruno Santana (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Keli Simões Xavier Silva (Ufes)

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Reginaldo Célio Sobrinho (Ufes)

Sonia Lopes Victor (Ufes)

Vitor Gomes (Ufes)

Fale Conosco:

NEESP

E-mail: revistaneesp.ufes@gmail.com

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PERCECIONAM OS PROFESSORES AS SUAS PRÁTICAS?

INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN THE 1ST AND 2ND CYCLE OF BASIC EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION: HOW DO TEACHERS PERCEIVE THEIR PRACTICES?

Nelson David Ferreira Santos¹
Maria João Mogarro²

Resumo: Com este artigo pretendemos abordar a forma como os professores referem pôr em prática os princípios da Educação Inclusiva (EI), nomeadamente na resposta à diversidade e mais especificamente aos alunos sinalizados como NEE. Este trabalho decorre da investigação mais abrangente no âmbito de um curso de doutoramento, através da qual analisámos a formação inicial de professores (FIP) do 1.º e 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) em Portugal, nomeadamente a forma como estão a ser formados os futuros professores para atenderem à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Realizámos entrevistas a quatro professoras do ensino regular para perceber como estas percecionam o conceito de EI, mas através das quais pretendíamos saber quais consideravam ser as dificuldades que sentidas em sala de aula ao trabalharem com alunos com NEE. As quatro participantes expressam uma ideia clara de que o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas e que é essencial que as práticas estejam assentes nos princípios da diferenciação pedagógica (DP) para responderem a todos os seus alunos.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores, Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais

Abstract: This article aims to address how teachers report putting the principles of Inclusive Education (EI) into practice, particularly in response to diversity and more specifically to students flagged as SEN. This work stems from a more comprehensive research project within the scope of a doctoral course, through which we analysed the initial teacher education (FIP) of teachers of the 1st and 2nd cycle of basic education (CEB) in Portugal, namely how future teachers are being trained to attend to the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN). We conducted interviews with four

¹Doutorando em Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Professor Convidado no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) a lecionar na Pós-Graduação de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, Docente de Educação Especial no Colégio Pedro Arrupe, Portugal. E-mail: nelsonsantos@campus.ul.pt; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1610-2955>.

² Doutora em Ciências da Educação, Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: mjmogarro@ie.ulisboa.pt. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>.

female teachers of mainstream education to understand how they perceive the concept of EI, but through which we wanted to know what they considered to be the difficulties they experienced in the classroom when working with students with SEN. The four participants express a clear idea that collaborative working is essential for the development of inclusive practices and that it is essential that practices are based on the principles of differentiated teaching (DP) to respond to all their students.

Keywords: Initial Teacher Education, Inclusive Education and Special Educational Needs.

Introdução

Ao refletirmos sobre o conceito de Educação Inclusiva (EI), importa começar por clarificar qual o entendimento que temos sobre o mesmo. Por este ser um conceito muito abrangente (RODRIGUES, 2006), mas também por ser um conceito que tem originado diferentes interpretações, nomeadamente que este está direcionado para a intervenção junto de alunos identificados como alunos Necessidades Educativas Especiais (NEE) (AINSCOW, 2020).

Nos dias de hoje ainda temos modelos de intervenção sustentados, essencialmente, num modelo clínico e relacionado com o modelo médico da deficiência (RODRIGUES, 2019). Continua a existir um olhar muito direcionado para a necessidade de um diagnóstico clínico e não tanto para os aspetos pedagógicos (SANTOS, MOGARRO e RODRIGUES, in press). O entendimento que temos sobre o conceito de EI não utiliza uma visão reducionista, nem pretende que se misture com o de Educação Especial ou NEE.

Para efeitos de organização de algum apoio que seja necessário, pode ser benéfico e importante caracterizar as necessidades, mas estas não devem ser demasiado abrangentes, para servir todos, nem demasiado restritivas que deixem algumas pessoas de fora. No caso da Educação, estas caracterizações não devem centrar-se no diagnóstico, mas sim no perfil de aprendizagem do aluno, devendo ser feita uma definição do tipo de adaptações e apoios necessários, para que possam existir "práticas quotidianas edificantes, com todos os alunos que necessitam de apoio, de acordo com as dificuldades que apresentam" (BONANÇA; CASTANHO; MORGADO, 2022, p. 362).

Educação Inclusiva: da clarificação do conceito ao desenvolvimento de práticas inclusivas

Consideramos que a EI é uma questão de direitos humanos e que, ainda hoje, existe “um abismo monumental entre os discursos oficiais sobre igualdades de oportunidades e a realidade das desigualdades educativas” (PIKETTY, 2022, p. 234). Por este motivo este continua a ser um assunto que nos deve envolver a todos, enquanto sociedade, uma vez que estas questões estão relacionadas com a forma como encaramos a diferença, independentemente dos diferentes modelos políticos, até porque sejam eles de "assimilação, integração ou inclusão, reflectem concepções (...) sobre a diferença e sobre a relação entre 'nós' e os 'diferentes'" (MAGALHÃES e STOER, 2005, p. 61). Urge conceber a diversidade como uma característica da condição humana.

Tendo em conta que os professores, através de dados recolhidos em outros estudos, percebem que não estão capacitados para implementar práticas inclusivas que respondam a todos os alunos, independentemente da sua condição, consideramos que é necessária uma melhoria da Formação Inicial de Professores (FIP), mas que esta deve acontecer de forma articulada com a formação contínua (CABRAL, 2020; CHAMBERS; FORLIN, 2021; INÊS; SEABRA; PACHECO, 2022; MADUREIRA; LEITE, 2007; OCDE, 2019; ROJO-RAMOS et al., 2022; SANTOS, MOGARRO e RODRIGUES, in press;). Este facto torna-se ainda mais importante se considerarmos o estudo realizado por WOODCOCK et al. (2022) em que os resultados ilustram que informar os professores sobre a inclusão (por exemplo, através de seminários sobre o que é a EI) pode não ser suficiente para que todos os professores ensinem de forma confiante e efetiva. Este autor traz a importância dos professores se sentirem apoiados para a implementação de práticas inclusivas, ou seja, dito de outra forma, o trabalho colaborativo contribui para a melhoria das práticas para responder à diversidade.

O que acabámos de referir é reforçado pelo Comité de Peritos dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Comentário Geral n.º 4, no ponto 12 (NAÇÕES UNIDAS, 2016), salientando que a EI deve ter as seguintes características: os professores devem ser apoiados - neste ponto, o referido comité alude a que todos os professores e outros agentes educativos devem ter formação que lhes transmita valores e competências fundamentais para poderem adaptar os contextos de aprendizagem para que estes sejam inclusivos. Deve trabalhar-se para a criação de uma cultura inclusiva que torne os contextos acessíveis e estimule o trabalho colaborativo, a interação e a resolução de problemas.

Desta forma, percebemos que o trabalho colaborativo é “a pedra-angular de uma educação que se pretende inclusiva” (MADUREIRA; LEITE, 2007, p.13).

Metodologia

Com este artigo pretendemos, através de um conjunto de entrevistas semiestruturadas, compreender as percepções que os professores têm sobre as suas práticas, nomeadamente sobre o que afirmam desenvolver com base nas conceções que referem ter sobre a EI.

Com este artigo pretendemos dar um contributo, sem generalizar resultados, para o aprofundamento da reflexão sobre questões que se colocam atualmente às IES, nomeadamente no que se refere à FIP do 1º e 2º CEB, de forma a fazer cumprir a filosofia e a política de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares.

Objetivos do estudo

- a) Caracterizar as práticas dos professores do ensino regular na intervenção com alunos com NEE;
- b) Perceber quais as dificuldades/constrangimentos que os professores do ensino regular têm na intervenção com alunos com NEE, nas escolas do ensino regular;
- c) Compreender quais as necessidades de formação necessárias à intervenção dos professores do ensino regular para a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular.

O objetivo central deste trabalho levanta necessariamente várias questões, às quais tentaremos responder à medida que a investigação for avançando:

- i) Quais são as práticas educativas a que os professores do ensino regular recorrem para intervir com alunos com NEE?
- ii) Quais são as dificuldades/constrangimentos dos professores do ensino regular na intervenção com alunos com NEE?
- iii) v) Quais são as necessidades de formação para a intervenção, percecionadas pelos professores do ensino regular, para a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular?

Recolha de dados, estratégias e técnicas

Ao trabalharmos no campo das representações, nas percepções que diferentes indivíduos têm sobre um mesmo acontecimento, a entrevista é considerada um instrumento muito atraente para a coleta de dados. Segundo BATISTA et al. (2021, p.

18), desta forma podemos obter "informações detalhadas e profundas sobre determinadas percepções ou representações em relação a um dado tema ou realidade social".

Após a obtenção do seu consentimento e posterior marcação das entrevistas, os participantes deram o seu consentimento informado. Foi-lhes também garantida a confidencialidade dos seus dados e das instituições que representavam, razão pela qual alterámos os nomes das entrevistadas e omitimos o nome das instituições, sendo a sua participação voluntária. Ainda antes de iniciar as entrevistas, informámos os participantes sobre os objetivos da nossa investigação.

Participantes

Para este estudo contamos com a participação de quatro professoras, todas do género feminino. Relativamente à idade dos participantes, duas participantes encontram-se no intervalo de idades compreendido entre os 21 e 30 anos, uma entre os 31 e os 40 e outra no intervalo de idades entre os 41 e os 50 anos.

Quanto ao tempo de serviço, duas das docentes estavam no intervalo compreendido entre 1 e 10 anos de tempo de serviço e as outras duas entre os 11 e 20 anos de tempo de serviço.

No que se refere à formação das participantes, duas delas já realizaram a sua formação inicial após a implementação do Processo de Bolonha³, tendo já o mestrado, e dois têm formação anterior a este processo. Uma professora tem a sua licenciatura em 1.º CEB, outra em Ensino de Físico e Química. As duas formadas no período pós-Bolonha têm Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em 1.º e 2º CEB, sendo que uma ainda possui também um Mestrado em Pré-Escolar. De referir ainda que duas professoras participantes têm formação na área da Educação Especial, ambas com uma Pós-Graduação em Educação Especial.

Apresentação e discussão dos resultados

Quais as práticas educativas que os professores do ensino regular referem ter quando intervêm com alunos com NEE?

³ O Processo de Bolonha, iniciado em 1999, também denominado de Declaração de Bolonha, trata-se de uma reforma do Ensino Superior, criando um Espaço Europeu de Ensino Superior e que se passou a organizar o sistema em três ciclos de estudo: licenciaturas (1.º ciclo), mestrado (2.º ciclo) e doutoramento (3.º ciclo). Relativamente à formação de professores, entre outras alterações, destacamos que um professor para ter habilitação para a docência tem de ter habilitação mínima de um mestrado.

As professoras referem que consideram mais importante trabalhar em equipa; sentem que o trabalho colaborativo é fundamental para melhor chegar aos seus alunos. Este facto torna-se evidente nas seguintes afirmações: "Tem de haver professores de educação especial e outros técnicos para trabalharem em articulação connosco (...)" (1ERJ); "(...) uma equipa a quem eu possa recorrer, e isso não acontece em todas as escolas" (1ERJ); "(...) especialistas que nos possam ouvir, esclarecer dúvidas, partilhar estratégias (...)" (2ERI); "(...) com os outros colegas, perceber também se têm alguma prática pedagógica que nos possa ajudar a interagir com os problemas da criança" (2ERI); "(...) a necessidade de trabalhar em equipa (...) apesar de sentir que tenho pouca ou insuficiente bagagem (...)" (3ERM); "(...) encontro respostas com especialistas, professores de educação especial ou outros técnicos, que me ajudam a fazer a transferência para o trabalho diário na sala de aula" (3ERM).

Estas respostas vêm confirmar o que referimos anteriormente, ou seja, a necessidade dos professores se sentirem apoiados para que possam efetivamente implementar a inclusão na sua sala de aula. Os professores precisam de ser apoiados na implementação dos princípios da EI à prática, de modo a fazê-los acreditar nas suas competências para implementarem práticas inclusivas (WOODCOCK et al., 2022).

Conseguimos perceber, por estes discursos, que se reconhece a importância e a oportunidade de colaborar com outros para assegurar que todos os alunos possam participar (FLORIAN, 2021).

Embora com menor peso nos seus discursos, alguns dos participantes referiram que foi a experiência do dia-a-dia que mais os ajudou, nomeadamente "trabalhar com alunos em contexto de sala de aula, a prática (...)" (1ERJ); "(...) o contacto com os alunos, com a realidade que nos dá algumas ferramentas para o dia-a-dia" (4ERP). Por estas palavras consideramos que sai reforçada a necessidade de uma efetiva implementação do período de indução profissional, que apoie e valorize a profissão docente (NÓVOA, 2022).

Como os professores descrevem a sua prática?

Quando questionados sobre a forma como organizam o seu trabalho para os seus alunos, os professores, embora não os mencionem, abordam os princípios da Diferenciação Pedagógica (DP), nomeadamente a necessidade de escolher "(...) muito bem o que (...) é essencial para trabalhar com estes alunos, porque eu não vou chegar a tudo e a todos ao mesmo tempo (...)" (1ERJ); "(...) jogar com a autonomia de uns para

poder chegar a todos os outros" (1ERJ); "(...) fazer muita planificação, muita antecipação (...)" (3ERM); "Não cortar logo à partida" (4ERP).

A partir destas afirmações, parece-nos relevante salientar que é importante que os professores tenham presente que todos os alunos devem "(...) aceder ao currículo, o acesso ao currículo tem que ser possível a todos, alguns podem não aprofundar muito" (4ERP). Para isso é importante que durante a "(...) intervenção, no momento da aplicação da tarefa (...)" (4ERP); o professor vá "(...) apoiando e (...) percebendo até onde é que os alunos estão efetivamente a ir, até onde é que estão a conseguir ir" (4ERP). Parece-nos que neste aspeto estamos a evoluir positivamente, pois se "o objetivo principal é ajudar os novos professores a aceitar a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos" (ROUSE, 2010, p. 53), as respostas destes professores parecem indicar que esse objetivo está a ser alcançado.

Mais uma vez, em relação a esta questão, os participantes reforçaram a importância do trabalho em equipa, nomeadamente através das seguintes afirmações: "(...) trabalhar muito em conjunto com os técnicos que trabalham com estes alunos" (1ERJ); "(...) tem que haver uma grande comunicação e trabalho de equipa (...)" (2ERI); "(...) ter uma ótima conversa com os nossos colegas, professores de educação especial ou outros técnicos (...)" (2ERI); "(...) ver as melhores estratégias, materiais para construir, ideias, há um trabalho multidisciplinar para perceber o que é que a equipa que está a trabalhar para apoiar aquela criança está a fazer e ver o que é que eu posso fazer para ajudar, como é que nos podemos interligar todos" (2ERI); "(...) importante nunca agir completamente sozinho (...) o trabalho em equipa é fundamental" (2ERI); "(...) sempre em conversa com o(s) técnico(s) que trabalham com estes alunos" (3ERM).

Os participantes no nosso estudo revelam que consideram essencial o trabalho de equipa para a implementação de práticas inclusivas, nomeadamente em articulação com os professores de educação especial. Demonstram, ao nível do discurso, que têm incorporado os princípios da EI e da DP.

Quais os constrangimentos sentidos na intervenção com alunos com NEE?

Os principais constrangimentos que os participantes deste estudo afirmam sentir relacionam-se com o tempo disponível para realizar trabalho colaborativo e de recursos necessários para a planificação e elaboração da intervenção em equipa, como podemos verificar nas seguintes afirmações: "(...) não ter ninguém a quem possa recorrer (...)" (1ERJ); "(...) o tempo e os recursos (...)" (2ERI); "(...) o tempo que temos disponível para

todos (...)" (4ERP); "(...) há muitos alunos com necessidades educativas especiais e às vezes é difícil arranjarmos tempo para falarmos em equipa para concertar estratégias (...)" (2ERI); "(...) o número de alunos que tinha na turma era um grande constrangimento (...)" (3ERM); "(...) temos muitos alunos e às vezes não conseguimos chegar a todos" (4ERP).

O que acabámos de analisar vai ao encontro do que referem alguns estudos, nomeadamente o de NARAIAN (2014), que alude para o facto de os professores identificarem o tempo como um dos maiores desafios para poderem implementar práticas e estratégias inclusivas que respondam a todos os alunos, independentemente da sua condição. Consideramos que esta é uma questão importante e que deveria merecer uma maior reflexão por parte das entidades que pensam a educação no nosso país. É fundamental que, a nível macro e meso, ou seja, ministério da educação e direções escolares, possam contemplar tempos em conjunto para que equipas de professores, nomeadamente os professores de educação especial e outros técnicos especializados, possam articular para pensar em conjunto em práticas e estratégias que sejam efetivamente diferenciadoras para responder à diversidade que temos em sala de aula.

Quais as necessidades de formação que referem ter para responder à inclusão de alunos com NEE?

Quando questionados sobre as necessidades de formação necessárias para dar resposta aos alunos com NEE, a maioria das afirmações dá maior ênfase aos valores, nomeadamente à “sensibilidade [para trabalhar com alunos NEE]” (1ERJ); “(...) tens de ter essa sensibilidade, para conseguires perceber aquele aluno, aquele grupo (...)” (4ERP).

De referir ainda, que esta questão volta a sublinhar a importância do trabalho colaborativo, não só entre professores, professores de educação especial e técnicos, mas também com as famílias. Este acaba por ser um aspeto importante, uma vez que é um ponto que foi abordado transversalmente por todos os professores, em mais do que uma questão. Relativamente a esta questão os nossos participantes destacam a importância do “(...) trabalho com as famílias e também do trabalho em equipa (...)" (1ERJ); “(...) disponibilidade para trabalhar em equipa (...)" (2ERI); "Se não conseguir trabalhar em equipa, acho que está fora de questão e isso é com qualquer aluno, não é só com alunos com necessidades educativas especiais" (2ERI); "(...) nunca se colocar à parte e integrar-se numa equipa, para poder ter um olhar multidisciplinar que permite ir mais longe" (3ERM).

As professoras entrevistadas focaram questões mais relacionadas com as práticas, nomeadamente a necessidade de um professor ter "(...) ser resiliente, não desistir até porque os resultados, as conquistas não acontecem de um dia para o outro, que é um caminho contínuo" (2ERI); "(...) construir materiais (...)" (2ERI); "(...) ir diferenciando as tarefas, os materiais, mas em contexto, ali enquanto está a acontecer" (4ERP). Ainda na continuidade desta temática, as diferentes respostas das nossas participantes destacam que é necessário "(...) saber mais sobre o assunto, sobre diagnóstico, (...) procura constante de métodos (...)" (3ERM).

Consideram ainda que um professor deve "(...) investigar, que tente apropriar-se das razões que estão a causar as dificuldades que estão à sua frente" (2ERI); deve ter um "(...) pensamento (...) amplo, não ficar preso a uma conceção, a algo que se diz uma vez" (3ERM); "(...) ter uma postura de investigação-ação, procurar sempre mais e diferentes formas de responder (...)" (3ERM). Estas afirmações vão ao encontro do que referem MESQUITA e ROLDÃO (2017, p.21) quando afirmam que "a prática profissional deixou de ser vista como uma mera aplicação de teorias elaboradas separadamente, o professor passou a ser capaz de refletir sobre a sua prática pedagógica".

Considerações finais

Através das entrevistas realizadas para este estudo exploratório, pudemos perceber como estes professores incorporaram nos seus discursos os princípios da DP e da EI, salientando que estes devem ser postos em prática em equipa.

Fica evidente, pelos discursos destas professoras, a importância do trabalho colaborativo. Salientam que dessa forma, colaborativamente, conseguem melhores respostas. No entanto, referem que o trabalho em equipa pode ser igualmente um constrangimento, até porque nem sempre têm os recursos (humanos e de tempo) para planificar de forma articulada e, essencialmente, para implementar práticas mais inclusivas. Ainda relativamente às práticas, gostaríamos de salientar a necessidade de reforçar que a DP é um modelo pedagógico que não deve ser visto como uma prática para alunos com maiores dificuldades.

Outra das conclusões deste conjunto de entrevistas é a necessidade de tempo, de um tempo em conjunto para que todos os professores, em equipa, possam pensar em práticas que respondam a todos os alunos, independentemente da sua condição.

Consideramos que é importante que as instituições de ensino superior reflitam sobre os planos de estudo dos cursos da FIP, nomeadamente no que se refere à forma como são

abordados os princípios da EI e das NEE. Embora esta seja uma pequena amostra, os dados que conseguimos recolher neste estudo são coerentes com os resultados que tivemos oportunidade de investigar e analisar em outros trabalhos e referenciados anteriormente que sugerem que a FIP devia ser melhorada para que os futuros professores, possam sair preparados para implementarem práticas mais inclusivas e que respondam à diversidade. Atentamos, ainda, que esta melhoria deve ser articulada com uma melhoria da formação contínua e com a efetiva implementação do período de indução profissional.

Necessitamos de uma maior valorização da profissão docente e isso exige medidas que façam uma mudança estrutural e não remediativa.

Bibliografia

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BATISTA, B. F. et al. Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por questionário e/ou Inquirir por Entrevista. Em: **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados**. [s.l.: s.n.]. v. 2p. 13–36.

BONANÇA, R. M. C. S.; CASTANHO, M. G. B.; MORGADO, E. M. G. O Decreto-Lei N.º 54/2018: Um Desafio para a Inclusão. **Technology and Society (BRAJETS) Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 13, n. 4, p. 361–369, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CABRAL, A. F. **Formação de Professores do 1º CEB para atuar em contextos inclusivos**. 2020. Dissertação (Doutoramento) - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/44165>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CHAMBERS, D.; FORLIN, C. An historical review from exclusion to inclusion in Western Australia across the past five decades: What have we learnt? **Education**

Sciences, v. 11, n. 3, 1 mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11030119>. Acesso em: 11 jun. 2022.

FLORIAN, L. The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. Em: KÖPFER, A.; POWELL, J. J.; ZAHND, R. (Eds.). **Handbuch Inklusion International / International Handbook of Inclusion Education**. Toronto: Barbara Budrich, 2021. p. 89–105. Disponível em: <https://doi.org/10.3224/84742446>. Acesso em: 11 jun. 2022.

INÊS, H.; SEABRA, F.; PACHECO, J. A. Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Perceções de coordenadores de cursos de formação inicial. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 310–330, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/RPE.21952>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada. **Revista Diversidades**, v. 5, n. 17, p. 12–16, 2007.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. **A Diferença Somos Nós**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005.

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. D. C. **Formação Inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do Processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **General comment N. ° 4 (2016) on the right to inclusive education**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 11 jun. 2022.

NARAIAN, S. Agency in Real Time? Situating Teachers' Efforts Toward Inclusion in the Context of Local and Enduring Struggles. **Teachers College Record**, v. 116, p. 38, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146811411600601>. Acesso em: 11 jun. 2022.

NÓVOA, A.; COM COLABORAÇÃO DE YARA ALVIM. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA, 2022.

PIKETTY, T. **Uma Breve História da Igualdade**. Tradução de Artur Lopes Cardoso. Lisboa: Círculo de Leitores, 2022.

OCDE. **Guía del profesorado TALIS 2018**. [s.l.: s.n.]. Acesso em: 6 jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 11 jun. 2022.

RODRIGUES, D. 2018: Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. Em: **Estado da Educação 2018**. [s.l.] Conselho Nacional de Educação, 2019. p. 290–295. Disponível em: www.cnedu.pt. Acesso em: 11 jun. 2022.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Exclusão: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

ROJO-RAMOS, J. et al. Analysis of the Attitude of Spanish Physical Education Teachers towards Students with Disabilities in Extremadura. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 9, 1 maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19095043>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ROUSE, M. Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. Em: **Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches**. Routledge ed. New York: Forlin, Chris, 2010. p. 47–55.

SANTOS, N.; MOGARRO, M. J.; RODRIGUES, D. (in press). Initial Teacher Training 1st and 2nd cycle of basic education for Inclusive Education: How are teachers perceiving their initial training? **International Journal of Inclusive Education**. Routledge.

WOODCOCK, S. et al. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. **Teaching and Teacher**

Education, v. 117, p. 103802, set. 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103802>. Acesso em: 11 jun. 2022.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES

THE TEACHER'S ROLE IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN EARLY CHILD EDUCATION: AN ANALYSIS OF CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Erica Dantas da Silva¹
Davi Milan²

Resumo: O presente estudo versa sobre o papel do professor na inclusão de alunos autistas na educação infantil, com enfoque na análise dos desafios e das possibilidades enfrentados. Assim, delineamos como objetivo deste trabalho analisar o papel do professor, da sala regular, na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista – TEA, no contexto da educação infantil, evidenciando os principais desafios e possibilidades no processo de inclusão deste educando. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica, considerando que buscamos, na literatura científica, as elucidações pontuadas por diferentes autores sobre o tema em tela. Desse modo, os resultados da pesquisa apontaram que o papel que o professor da educação infantil assume no tocante à inclusão de alunos com TEA é de mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem em que a partir de um trabalho conjunto com os demais membros da equipe escolar e/ou multidisciplinar, e também articulado com a família, torna-se factível realizar a inclusão deste aluno no contexto da educação básica, especialmente na educação infantil. Concluimos, portanto, que o processo de inclusão do aluno com TEA, torna-se factível a partir de um trabalho pautado na colaboração e, que quanto antes, efetivar-se as intervenções pedagógicas necessárias, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento deste educando, uma vez que apesar de o mesmo apresentar tal deficiência, suas possibilidades de desenvolvimento não são estáticas, mas imbuídas por um processo dinâmico que se transforma a partir de cada experiência, cada interação e cada aprendizagem que lhe é oportunizada.

Palavras-chave: Desafios. Docência. Educação Infantil. Possibilidades. Transtorno do Espectro Autista.

¹Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Processo Ensino e aprendizagem (GEPPE/CNPq) e do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/CNPq). E-mail: eicadantasdasilva70@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5886-1151>.

² Professor mediador da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), professor da educação básica da rede pública municipal de Quintana -SP, Especialista em Educação ESAP(2011), graduado em Pedagogia ANHANGUERA (2012) e Letras FAP (2008). Membro do Grupo de Produção Acadêmica (PPA); Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Educadores (GP FORME) da UNESP de Marília-SP, membro do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Saúde e deficiência da Unesp de Marília -SP. E-mail: davimilan145@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9154-3817>

Abstract: The present study deals with the role of the teacher in the inclusion of autistic students in early childhood education, focusing on the analysis of the challenges and possibilities faced. Thus, we outline the objective of this work to analyze the role of the teacher, of the regular classroom, in the inclusion of students with autism spectrum disorder - ASD, in the context of early childhood education, highlighting the main challenges and possibilities in the process of inclusion of this student. Methodologically, this study is characterized by being a bibliographic review, considering that we seek, in the scientific literature, the elucidations punctuated by different authors on the subject in question. In this way, the research results showed that the role that the early childhood education teacher assumes regarding the inclusion of students with ASD is that of mediator and facilitator of the teaching and learning process in which, through joint work with the other members of the school and/or multidisciplinary team, and also articulated with the family, it becomes feasible to carry out the inclusion of this student in the context of basic education, especially in early childhood education. We conclude, therefore, that the process of inclusion of the student with ASD becomes feasible from a work based on collaboration and, that the sooner the necessary pedagogical interventions are carried out, the greater the possibilities of learning and development of this student. , since despite the fact that he has such a deficiency, his development possibilities are not static, but imbued by a dynamic process that is transformed from each experience, each interaction and each learning that is given to him.

Keywords: Challenges. teaching. Child education. Possibilities. Autism Spectrum Disorder

Introdução

O contexto da educação infantil torna-se desafiador para o docente que recebe em sua sala de aula um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois, comumente, é nessa fase que o educando receberá o seu diagnóstico. Assim, o presente artigo versa sobre o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, em que elencamos como objetivo analisar o papel do professor da sala regular na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, no contexto da educação infantil, evidenciando os principais desafios e possibilidades no processo de inclusão deste educando.

Nessa perspectiva a pergunta norteadora deste estudo é: Qual o papel que o professor da sala regular assume no que concerne à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista - TEA no contexto da educação infantil? Metodologicamente este artigo caracteriza-se por ser um estudo teórico à luz da literatura científica que versa sobre o referido tema. Logo, quanto aos procedimentos caracteriza-se por ser bibliográfico.

O presente estudo está dividido em duas seções. Desse modo, versamos *a priori* sobre a educação infantil, em que discutimos algumas especificidades alusivas a esta etapa da educação básica. Posteriormente, apresentamos algumas características

concernentes ao transtorno do espectro autista, buscando entender seus impactos no desenvolvimento do educando.

A posteriori este estudo versa sobre a atuação profissional docente na inclusão do aluno com TEA na educação infantil, elucidando os principais desafios e possibilidades que o educador se depara no exercício da sua prática docente. E por fim, as considerações finais em que respondemos aos objetivos e delineamos alguns desdobramentos deste artigo.

1. Educação infantil e o transtorno do espectro autista – TEA

Nesta seção contextualizamos, brevemente, o surgimento da educação infantil e suas respectivas especificidades em relação a outras etapas da educação básica, bem como, posteriormente, elencamos as principais características que tipificam o indivíduo que possui o transtorno do espectro autista.

1.1. Educação infantil: Primeiras aproximações

Nesta subseção discutimos acerca dos principais marcos legais que tratam sobre o surgimento da educação infantil, como também versamos sobre as principais especificidades que a tornam uma etapa tão singular no processo formativo da criança. Ressaltamos, pois, que a educação infantil é a primeira etapa perpassada pela criança no seu percurso formativo, responsável pelo seu desenvolvimento integral. A sua obrigatoriedade deu-se a partir da promulgação da LDB de 1996, como apresentado, a seguir:

A Constituição Federal de 1988 (CF) legitimou que toda criança tem o direito à educação, porém apenas em 1996 a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, pois anterior a este período, as políticas públicas para a infância eram voltadas somente ao aspecto do cuidar (assistencialismo). A partir desta data, considerou-se a educação infantil como primeiro nível de ensino da Educação Básica (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 300).

A partir disso, reiteramos que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos,

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 01).

Percebemos, pois, que a partir de tais marcos legais a educação para o público infantil deixou de ter um caráter, puramente, assistencialista e, agora, busca, articular o binômio “cuidar-educar”, oportunizando a criança, condições de desenvolvimento em todas as suas dimensões humanas, de forma articulada com os membros da família e da comunidade que está no seu entorno.

A proposta pedagógica da Educação Infantil deve ter, como um de seus objetivos, o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações concebendo a criança como um sujeito histórico e com direitos [...] (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 302).

Corroborar-se com esta proposição ao elucidar que a partir da inserção da criança na educação infantil, a mesma “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Logo, verificamos que é nesta etapa que a criança desenvolve os seus processos interativos para além do seio familiar, perpassando agora para o ambiente escolar em que por meio das relações estabelecidas entre os seus pares, a criança poderá construir sentidos, significados, indagações e reflexões que só são possíveis a partir das interações desenvolvidas com os seus pares e com os demais membros da comunidade escolar.

Diante do exposto, ressaltamos que a educação infantil se caracteriza por ser um ambiente fecundo para o desenvolvimento da socialização e das brincadeiras entre as crianças, fato este que amplifica as possibilidades de desenvolvimento da criança com TEA. Conforme pontuado por Dias, Santos e Abreu (2021) as crianças que possuem TEA, inseridas no contexto da educação infantil, são estimuladas e incitadas, constantemente, a desenvolverem habilidades de cunho social, por meio de brincadeiras e atividades interativas, minimizando, desse modo, o comportamento isolado que a criança apresenta. Os autores supracitados reiteram esta reflexão ao elucidarem que:

[...] torna-se imprescindível para as crianças com TEA o acesso à educação infantil, pois a interação social e as brincadeiras e atividades socializantes entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento e, a escola deve viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem

processos psicológicos superiores (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 112).

Paula e Peixoto (2019) reiteram esta proposição ao considerar que esta etapa singular no processo formativo da criança torna-se imprescindível para o seu desenvolvimento, especialmente aquelas que possuem deficiência, o que engloba o transtorno do espectro autista, uma vez que o contexto da educação infantil se torna favorável para a realização de intervenções precoces com a criança que possui o TEA.

Explicamos que estas intervenções se tornam imprescindíveis para minimizar os impactos provocados pela deficiência; e que quanto mais precocemente forem realizadas, maiores serão as chances de a criança com TEA conseguir desenvolver suas funções psicológicas superiores, que englobam aspectos como a fala, atenção, percepção, memória, foco, consciência, pensamento, construção de conceitos, etc.

Não obstante, para que ocorra este desenvolvimento profícuo da criança com TEA faz-se necessário que se tenha profissionais qualificados com formação adequada para mediar este processo pedagógico com este público. Todavia, Paula e Peixoto (2019) pontuam que há lacunas no processo formativo de professores que atuam no âmbito da educação infantil, especialmente, com educandos que possuem TEA.

Face ao exposto, elucidamos que [...] “muitos dos profissionais da educação, ainda permanecem sem uma formação inicial adequada e nem tão pouco é ofertada uma formação continuada, com o objetivo de qualificá-los para o convívio e permanência destes no âmbito escolar” (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 39). Os autores supracitados, ainda, ratificam que:

Percebe-se que os professores têm dificuldades de inserir um aluno autista em sala de aula, ou seja, eles não estão preparados para lidar com a inclusão escolar de alunos com autismo, pois não tiveram uma formação desde o nível básico, quanto ao nível mais complexo contínuo. Os professores veem a necessidade de formações complementares para que possam realizar a inclusão destes, explicitando que são úteis e válidos no processo de seu próprio desenvolvimento (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 43).

Face ao exposto, reiteramos que:

[...] é necessário que o professor busque formação adequada para o trabalho com as especificidades da criança dessa faixa etária, para a garantia de igualdade de oportunidades e equidade de condições, na

construção de uma escola infantil com respeito à diversidade e aceitação das singularidades de todas as crianças (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 302).

A partir das proposições feitas pelos autores acima, enfatizamos o quão preocupante se torna a questão da formação docente, ou melhor, a falta dela, pois há uma lacuna que perpassa desde a formação inicial até as formações continuadas que acabam não fornecendo os subsídios teóricos/metodológicos para que este profissional possa mediar o processo pedagógico com educandos que possuem deficiência, principalmente, no contexto da educação infantil.

Porém, ressaltamos que embora existam tais lacunas, o professor poderá buscar qualificar-se profissionalmente, pesquisar, conhecer, explorar novas estratégias, metodologias e recursos que o possibilitem desenvolver uma práxis pedagógica que atenda às demandas apresentadas pelo educando, especialmente, àquele com TEA.

Portanto, a partir dos apontamentos feitos sinalizamos que as discussões aqui tecidas versam sobre o surgimento da educação infantil, em que elencamos alguns marcos legais que a respaldam, bem como as suas respectivas características e especificidades que a diferenciam das demais etapas da educação básica. Elucidamos também a existência de lacunas na formação de professores para atuar nesta etapa da educação básica, especialmente ao mediar o processo pedagógico com alunos que possuem TEA. Desse modo, a seguir elucidamos aspectos mais específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista e suas respectivas características.

1.2. O Transtorno do Espectro Autista e suas características

Esta subseção discute sobre as principais características que tipificam o indivíduo que tem o Transtorno do Espectro Autista, versando principalmente nas suas maiores áreas de comprometimento que são a comunicação, interação social e estereotípias. *A priori* faz-se necessário compreendermos a origem do termo autismo, em que esta é uma terminologia:

[...] de origem grega ‘autos’ cujo significado é ‘próprio ou de si mesmo’, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança (DIAS, 2019, p. 124 grifos do autor).

A partir deste apontamento, é pertinente elucidar que o termo autismo foi utilizado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra de origem suíça chamado Eugen Bleuler que começou a observar características comportamentais atípicas em algumas crianças da época. Contudo, os primeiros estudos sobre o autismo foram realizados por Léo Kanner e datam do ano de 1943 (PAULA; PEIXOTO, 2019). Nesse sentido:

Apesar da concepção do termo ser efetivada no ano de 1911, os primeiros estudos sobre autismo, somente foram realizados no ano de 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner. O mesmo apresentou, por meio de pesquisa, indícios de que várias crianças apresentavam características individualizadas, quando comparadas às outras síndromes (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 34).

Diante do exposto, elucidamos que o transtorno do Espectro Autista possui características específicas se comparado a outros tipos de transtorno. Cunha (2019, p. 20) elucidada que “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito repetitivas”.

No que concerne o aspecto da interação social, é válido salientar que esta [...] “é muito afetada por sua condição que implica também na afetividade da criança. Elas apresentam falhas em demonstrar reações empáticas a expressões e ações afetivas de outras pessoas devido à falta de sensibilidade social” [...] (GENTIL; NAMIUTI, 2015, p. 180).

Este impacto na afetividade da criança diz respeito a sua capacidade de afetar e ser afetada pelo ambiente, e que em razão do seu comprometimento na esfera interacional a criança acaba tendo dificuldades de demonstrar/evidenciar reações afetivas com as outras pessoas. Nessa acepção, este transtorno é resultante de mudanças no desenvolvimento cognitivo da criança, as quais são expressas através da apresentação de diferentes características, como por exemplo: dificuldade na comunicação e na fala, ínfimo contato visual, preferência por isolar-se socialmente, dificuldade em estabelecer vínculos afetivos, apresentação de comportamentos com padrões repetitivos e estereotipados, dentre outros (GENTIL; NAMIUTI, 2015).

Não obstante, faz-se imprescindível que a criança com TEA seja considerada em uma perspectiva holística e não percebida unicamente sob o viés da sua deficiência. Todavia, Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015, p. 14) elucidam um aspecto adverso,

pois o que “se percebe em alguns professores de alunos com TEA é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver”.

Diante do exposto, reiteramos que [...]. “Permitir que a patologia se sobressaia nessa relação impede a realização de um trabalho efetivo e o reconhecimento das capacidades desse aluno, que acaba sendo visto apenas pelo viés da deficiência (SANINI; BOSA, 2015, p. 181). Pontuamos, pois que:

É inegável, que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm injustamente prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2011, p. 29).

A partir do exposto, enfatizamos que é de extrema importância que o docente assuma uma postura acolhedora e facilitadora, cujo olhar é atento e cuidadoso com o seu educando, em que o seu enfoque não reside apenas nas características de cunho cognitivo, mas também e, principalmente, na relação afetiva-emocional. Logo, é importante indagarmos: “O docente deverá estabelecer uma relação com a criança que constitui o aluno ou com o seu quadro sintomático?” Optar por uma ou outra relação indica-nos um divisor entre um processo humanizado e dialógico da práxis pedagógica ou um processo mecanizado (SANINI; BOSA, 2015). Sendo assim:

Cabe ressaltar que cada indivíduo com o transtorno do espectro autista tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém podem se manifestar em cada pessoa de maneira diferente. Sendo assim, há necessidade de o professor ter um olhar observador das características, necessidades e potencialidades da criança que apresenta o transtorno, para que possa mediar com efetividade o processo de ensino-aprendizado (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 304).

Diante do apontamento, ressaltamos a imprescindibilidade de que o docente medie a sua práxis pedagógica com um olhar atento às especificidades da criança com TEA, considerando, principalmente o fato de que o quadro sintomático do espectro se manifesta de maneira divergente em cada indivíduo. Logo, as estratégias metodológicas de ensino devem ser pensadas de maneira individualizada, cujo enfoque dar-se-á sobre as habilidades e potencialidades que a criança poderá desenvolver. Nesse sentido:

[...] diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos (CHIOTE, 2013, p. 69).

Elucidamos, pois, a importância de o professor desenvolver este olhar holístico sobre o aluno, e que considere que as suas possibilidades de evolução e desenvolvimento não estão definidas *a priori* a partir do diagnóstico do transtorno do espectro autista, mas que a todo momento estas vão sendo construídas e reconstruídas mediante as experiências e atividades desenvolvidas em sala de aula, em que as possibilidades de desenvolvimento vão se amplificando à medida que as intervenções pedagógicas transcorrem-se.

Pontuamos que as discussões tecidas nesta subseção abordam sobre os principais aspectos que caracterizam o Transtorno do Espectro Autista, em que elucidamos questões sobre o surgimento da sua discussão e as principais características apresentadas pelo indivíduo que possui tal condição, principalmente no que concerne as dimensões que englobam a sua comunicação, interação social e estereotípias. Diante do exposto, a atuação profissional do educador faz-se imprescindível para que o educando com TEA possa desenvolver-se de forma inclusiva e democrática, como veremos adiante.

2. A atuação profissional do docente na inclusão do aluno com tea na educação infantil

Nesta seção discutimos sobre a atuação profissional do docente da sala de aula regular no tocante à inclusão do aluno com TEA no âmbito da educação infantil, ressaltando os principais desafios e possibilidades que este profissional se depara para a materialização do desenvolvimento do aluno.

2.1. Desafios na atuação docente com alunos com TEA

Um dos maiores desafios que se apresentam ao professor no processo de inclusão do aluno com TEA na educação infantil diz respeito à mediação pedagógica com este educando.

[...] o professor tem que adequar a prática pedagógica proposta para atender à necessidade da criança e estimular suas potencialidades, utilizando recursos e estratégias como: previsibilidade com a rotina, apoio visual, além de adequar as atividades das quais as crianças se recusam a participar para que, aos poucos, as aceitem, utilizando recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo à criança, para que, diante de cada situação, compreenda se a criança está entendendo o que foi proposto, se condiz com as suas possibilidades de aprendizagem e se a organização da aula está satisfatória, pois para o processo inclusivo é imprescindível a mediação do professor (COSTA, ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 305).

Face ao exposto, enfatizamos o quão desafiador é, para o docente, mediar, adequadamente, o processo de ensino aprendizagem do aluno com TEA, uma vez que esta mediação envolve modificações principalmente no âmbito da comunicação e da metodologia de ensino. E tais modificações tornam-se extremamente árduas para o docente, considerando que durante o seu percurso formativo, não lhe foi fornecido subsídios teóricos/metodológicos/ suficientemente capazes de o preparar para realizar esta mediação pedagógica.

Contudo, embora haja essa dificuldade torna-se fundamental a mediação do professor no processo educativo e inclusivo da criança com TEA, para que a mesma, alcance êxito na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Outro desafio que podemos elencar é concernente à insuficiência de recursos e materiais pedagógicos adequados e adaptados para trabalhar com o educando que possui TEA.

A dificuldade encontrada pelo professor, perpassa pelo aspecto de comunicação desse aluno, e vai até a sua compreensão, o contato com a hostilidade advinda da criança, o temor de não saber o que fazer, a insegurança em relação a sua práxis pedagógica, o ajustamento do tempo, a insuficiência de recursos para promover um ensino de qualidade, dentre outros (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 39).

Os autores supracitados ressaltam dois aspectos referentes à dificuldade do professor, concernente à comunicação e insuficiência de recursos pedagógicos. No tocante ao quesito da comunicação este é justamente uma das características apresentadas pela criança autista; dificuldade na fala; e em virtude da insuficiência de recursos pedagógicos adequados para mediar o processo de aprendizagem com esta criança, este entrave da comunicação amplifica-se ainda mais.

Desse modo, diante da falta de recursos, ausência de uma formação especializada por parte do corpo docente, bem como uma estrutura escolar adequada para atender este

público estudantil, a prática educativa e a qualidade do ensino acabam decaindo indubitavelmente, o que implica no não cumprimento das normativas legais. Nessa perspectiva, Costa; Zanata; Capellini (2018, p. 308) reiteram esta proposição ao sinalizarem que:

[...] é indispensável a ampliação tanto do número de matrículas de crianças, oferecendo acesso, permanência e qualidade de ensino a todos, como do quadro de profissionais qualificados que atuam nas unidades escolares, investimento financeiro em infraestrutura adequada, recursos apropriados e planejamento de currículos, para que estas políticas sejam realmente efetivadas.

Percebemos, pois a necessidade de não apenas ser garantido o acesso, mas a permanência do estudante com TEA, na educação básica, de forma qualitativa, por meio de uma estrutura escolar qualificada para tender às especificidades dos alunos que possuem deficiência.

Enfatizamos também que um obstáculo que o professor se depara é no tocante à formação inicial e continuada que é insuficiente para a construção de subsídios teóricos e metodológicos que respaldem a sua práxis pedagógica. Nesse sentido chamamos a atenção “para a formação dos professores que trabalham com inclusão, dado a importância de as intervenções serem feitas por profissionais qualificados” (JÚNIOR, 2019, p. 66).

Desse modo, reiteramos a imprescindibilidade do processo educativo na educação infantil, com a criança que tem TEA dar-se por uma equipe de profissionais capacitados, com formação inicial e continuada adequada que lhes forneça o respaldo teórico/prático para mediar o processo de ensino aprendizagem com este público a partir de práticas pedagógicas pautadas pelo viés da inclusão.

Esta subseção versa sobre a atuação profissional do docente da sala regular no que concerne à inclusão do aluno com TEA no contexto da educação infantil, em que buscamos elencar os principais desafios que este profissional se depara na promoção da inclusão deste educando. Desafios estes referentes à mediação pedagógica, insuficiência de recursos e materiais pedagógicos e formação inicial/continuada insuficiente. Contudo, tais desafios podem incitar a construção de novas possibilidades de atuar com o educando com TEA, como explicitado a seguir.

2.2. Possibilidades na atuação docente com alunos com TEA

Esta subseção discute sobre a atuação profissional do docente da sala de aula regular no tocante à inclusão do aluno com TEA no âmbito da educação infantil, ressaltando as principais possibilidades que este deste profissional se depara para a materialização do desenvolvimento do aluno. Nessa acepção, uma das possibilidades advindas do processo educativo e pedagógico com a criança com TEA é referente à necessidade que se apresenta de uma maior articulação entre a família, profissionais da escola e equipe multidisciplinar.

[...] há necessidade de capacitação de toda a equipe escolar para que, com o envolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento com a família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 305).

Corroborando com esta proposição, outros autores ratificam este entendimento ao afirmar que:

O trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos que se almejam na escola, pois a construção da escola inclusiva perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização do outro (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 308).

A partir de tais proposições, sinalizadas pelos autores supracitados, enfatizamos o quanto importante se torna o trabalho colaborativo entre todos os membros que fazem parte do contexto social da criança com TEA, considerando que o êxito no desenvolvimento desta, bem como a construção de uma escola inclusiva não depende, meramente, da atuação de um único profissional e, sim, da inter-relação intrínseca e indissociável que deverá existir entre família, equipe escolar e equipe multidisciplinar.

Outra possibilidade que podemos elencar é concernente à imprescindibilidade de o professor buscar formações, capacitações e conhecimentos que lhe favoreça um maior domínio teórico e metodológico para mediar o processo de ensino e aprendizagem da

criança com TEA; em que sem a presença deste educando muito provavelmente o docente não iria buscar estes conhecimentos. Assim, Mantoan (2003, p. 81) sinaliza a importância de o docente:

[...] ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis [...] a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda [...].

Face ao exposto, sinalizamos o quão necessário se faz a ressignificação e reconfiguração da função do professor, bem como das suas práticas tradicionais de ensino que desvelam uma escola ainda muito pautada na homogeneização e padronização dos educandos que não mais correspondem ao paradigma da inclusão, preconizado atualmente, e não atendem às demandas apresentadas pelos educandos com deficiência. Daí a imprescindibilidade de o docente renovar-se, ressignificar-se e refletir sobre a sua formação e prática docente.

A partir disso, uma possibilidade que podemos elucidar é no tocante ao uso de formas individualizadas de ensino como estratégia metodológica para que docentes e discentes possam estabelecer um processo de comunicação e aprendizagem mais assertiva e objetiva com a criança que possui TEA.

Sendo assim [...] “a utilização de formas alternativas e individualizadas no ensino, favorecerá o atingimento dos objetivos escolares almejados, adequando-se as especificidades sensoriais, comportamentais, comunicativas e cognitivas do indivíduo” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 117). Assim, buscar personalizar o ensino para a criança com TEA é buscar atender às suas características singulares, fazendo adaptações e ajustes quando necessário para atingir os objetivos pedagógicos delineados pelo professor.

Diante do apontamento feito, uma das estratégias que podemos elencar para favorecer o aprendizado do aluno com TEA, visando à garantia de uma maior efetividade no seu processo de aprendizagem é que o docente especializado da sala de recursos, de forma articulada com o docente da sala regular, possa construir o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), denominado de Plano de Ensino Individualizado – PEI. Este caracteriza-se por ser [...] “um instrumento, cujo objetivo central é o de melhorar ou de

favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Diante do exposto ressaltamos que [...] “a proposta do PEI para as crianças com TEA pode ser traduzida como um registro que reúne ações para garantir a aprendizagem por meio da ação compartilhada por diversas pessoas que deverão trabalhar com esse público, tais como professores e familiares” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, 117).

Assim sendo, o referido plano constitui-se como um apoio e suporte para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este traz contributos para o desenvolvimento da criança com TEA. Assim, é válido salientar que o PEI, constitui-se por ter uma avaliação *a priori* do educando, com a elucidação das metas e objetivos a serem alcançados, os recursos necessários, as atividades a serem realizadas, bem como possui um período para avaliar se as metas e os recursos estão adequados para àquela criança, tendo como enfoque intervir, principalmente, nas áreas que tipificam o transtorno do espectro autista, a saber: comunicação, interação e comportamentos repetitivos e estereotipados.

Além do uso de tal proposta, enfatizamos a importância de os profissionais que atuam com a criança com TEA realizarem atividades de cunho lúdico com estes educandos, tais como jogos, sejam eles físicos ou virtuais, antecipar a atividade a ser realizada, com o intuito de preparar a criança para as transformações que irão acontecer, considerando que a criança com TEA possui certa inflexibilidade no que concerne às mudanças na sua rotina.

A partir disso, elucidamos a importância de haver uma repetição, exaustiva, acerca das instruções da tarefa solicitada com frases curtas e objetivas, realizando, ainda, exercícios de concentração/atenção/ foco, bem como propor atividades interativas que envolvam o estudante com TEA com os seus pares e os seus professores.

As possibilidades oriundas deste trabalho com estratégias pautadas na inclusão perpassam, principalmente, pela interação diária entre crianças com o desenvolvimento “típico” e crianças que possuem deficiência, uma vez que tal convivência torna-se substancial na medida em que assegura experiências que oportunizam “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL 2009, p. 04).

Nessa acepção, explanamos que as experiências, vivências e relações desenvolvidas pela criança com os seus pares oportunizam a construção da sua própria identidade e o reconhecimento da identidade do outro, facilitando o seu reconhecimento sobre a tamanha diversidade que há no que concerne à pluralidade cultural, étnica, religiosa, política, social, bem como torna-se possível reconhecer e valorizar àquelas crianças que possuem deficiência, oportunizando, desse modo, a construção de uma escola inclusiva e democrática.

Esta subsecção aborda sobre a atuação profissional do docente da sala regular no que concerne à inclusão do aluno com TEA no contexto da educação infantil, em que buscamos elencar as principais possibilidades que este profissional se depara na promoção da inclusão deste educando, a exemplo de uma maior articulação entre a família, profissionais da escola e equipe multidisciplinar; busca, pelo professor, de formações, capacitações e conhecimentos e o uso da comunicação assertiva. Desse modo, o processo de inclusão do aluno com TEA torna-se factível através da reinvenção e ressignificação do trabalho docente.

3. Considerações finais

A partir dos aspectos analisados no presente estudo em que buscamos analisar o papel do professor da sala regular na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no contexto da educação infantil, evidenciando os principais desafios e possibilidades no processo de inclusão deste educando, em que delineamos como questão norteadora entender qual o papel que o professor da sala regular assume no que concerne à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista - TEA no contexto da educação infantil.

Desse modo, a partir dos apontamentos realizados no decorrer do artigo, elucidamos que o papel que o professor da educação infantil assume no tocante à inclusão de alunos com TEA é um papel de mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem em que a partir de um trabalho articulado com os demais membros da equipe escolar e/ou multidisciplinar, e também vinculado à família deste educando torna-se factível realizar a inclusão deste aluno com TEA no contexto da sua educação básica.

É pertinente elucidar que no decorrer das seções discutimos aspectos concernentes à educação infantil e suas respectivas características, bem como pontuamos questões que tipificam o transtorno do espectro autista como tal, buscando articular a inserção do aluno

com TEA no contexto da educação infantil. Posteriormente, abordamos sobre a atuação profissional do docente elucidando seus principais desafios e possibilidades que este se depara ao mediar o processo pedagógico com um educando que possui TEA.

A partir das reflexões delineadas no presente estudo, entendemos que a referida temática, ainda, apresenta grande escassez, especialmente no que concerne à discussão sobre recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, com o aluno autista no âmbito da educação infantil, o que nos indica um potencial desdobramento para outras pesquisas e/ou reflexões.

Portanto, reiteramos que a inclusão do aluno com deficiência, especialmente com TEA, torna-se factível a partir de um trabalho colaborativo e, que quanto mais precocemente, realizar-se as intervenções pedagógicas necessárias, maior será o potencial de aprendizado e desenvolvimento do aluno que possui autismo, pois embora o mesmo tenha tal deficiência, suas condições de desenvolvimento não estão pré-definidas, mas reconstróem-se e modificam-se à medida que novas experiências, novas aprendizagens e novas interações vão sendo construídas.

4. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/tainacan/wp-content/uploads/tainacan-items/774/10138/Lei-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-Discente.**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 56-71, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/19229>. Acesso em: 15 set 2022.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca.**, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592/pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle; ABREU, Adams Ricardo Pereira. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-seis.**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121800>. Acesso em: 17 set. 2022.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **EaD e Tecnologias Digitais na Educação.**, Dourados, v. 7, n. 9, p. 123-130, 2019. Disponível em: <https://200.129.209.78/index.php/ead/article/view/10745/5459>. Acesso em: 17 set. 2022.

GENTIL, Késia Priscila Gomes; NAMIUTI, Aline Pavan Sarilho. Autismo na educação infantil. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 18, n. 2, p. 176-185, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/335>. Acesso em: 18 set. 2022.

JÚNIOR, Sidney Lopes Sanchez et al. Uma revisão acerca do transtorno do espectro do autismo na educação infantil. **Ensino em Foco.**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 61-71, set. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoemfoco/article/view/642/415>. Acesso em: 18 set. 2022.

KUBASKI, Cristiane; POZZOBON, Fabiana Medianeira; RODRIGUES, Tatiane Pinto. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. **Reunião nacional da ANPED.**, Florianópolis, v. 37, p. 1-18, out. 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4422.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **Inclusão escolar: O que ê? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro.; OLIVEIRA, Anna Augusta. Sampaio. Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI). **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2015. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/images/stories/rededor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/>. Acesso em: 20 set. 2022.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13,

n. 26, p. 31-45, out. /dez., 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

ANÁLISE DA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: COMO ESTÁ SENDO ORGANIZADA A FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

ANALYZING CURRICULUMS OF PEDAGOGY COURSES: HOW ARE TRAINING PROGRAMS FOR SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS ORGANIZED?

Tatiana de Cassia Nakano¹

Resumo: Dentro das políticas públicas voltadas à educação especial, o professor assume papel principal na identificação e atendimentos dos alunos que compõem essa modalidade educacional. Diante dessa constatação, o presente estudo buscou analisar a grade curricular dos melhores cursos de graduação em Pedagogia, de modo a verificar como a formação nessa área vem sendo oferecida aos futuros profissionais. A estrutura curricular de 45 cursos foi consultada e indicou, após a análise dos nomes das disciplinas, a presença de, em média, 1,6 disciplinas por curso voltadas à educação especial, sendo a maior parte obrigatórias ao longo dos cursos. Os resultados indicaram que a maior parte (83%) abordam a educação especial de forma geral, sem discriminar qual seria seu público-alvo, outras 30,9% se focam nos déficits ou transtornos, destacando-se a disciplina de Libras e somente uma disciplina envolve, diretamente, as altas habilidades/superdotação, apesar dessa parcela de estudantes também fazerem parte da educação especial. Os dados reforçam a percepção da existência de um número reduzido de disciplinas sobre educação especial, a carga horária pequena para essa modalidade perto da totalidade de horas para integralização do curso, bem como a existência de uma parcela importante de disciplinas oferecidas somente em caráter optativo. Essa organização curricular pode se mostrar, em parte, responsável pelas dificuldades e sensação de preparação insuficiente para incluir estudantes público-alvo da educação especial, comumente relatadas por professores na literatura científica.

Palavras-chave: professor, formação docente, necessidades educativas especiais, inclusão escolar.

Abstract: In public policies designed to promote special education, the teacher has a primary role in identifying and assisting the students who make up this educational modality. This finding prompted the present study, which aimed to analyze the curriculum

¹Doutorado em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Pós Doutorado na Universidade São Francisco, Docente permanente do programa de pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas, e membra do grupo de trabalho Psicologia Positiva e Criativa na Anpepp. E-mail: tatiananakano@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5720-8940>.

of the best undergraduate courses in Pedagogy to determine how training in this field has been provided to future professionals. After the review of the curriculum structure of 45 courses, it was found that there were, on average, about 1.6 subjects per course related to special education, most of which are mandatory throughout the courses. The results indicated that most (83%) approach special education in a generalized way, without discriminating which student would be their target audience, another 30% focus on deficiencies or disorders, highlighting the Libras discipline, and only one discipline directly addresses giftedness, while such students are also included in the special education population. The data confirm the perception that there are fewer disciplines on special education, the workload is close to the total number of hours required to complete the course, and a significant portion of disciplines are only available on an optional basis. A curricular organization such as the one described in this article may contribute to the difficulties and feelings of inadequate preparation that professors commonly report in the scientific literature when including students in special education target audience.

Key words: teacher, teacher training, special education, inclusion in schools.

Introdução

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação compõem o público-alvo da educação especial. A estes estudantes é garantido o direito à inclusão escolar e atendimento educacional especializado (AEE) que atenda suas particularidades, em todos os níveis de ensino, preferencialmente oferecido nas instituições de ensino regulares no contraturno escolar. A partir da publicação de diferentes leis voltadas à educação especial, tal modalidade “desloca-se dos espaços especializados para o contexto da sala de aula comum” (LAVARDA; KONIG; BRIDI, 2022), de modo a gerar novos desafios, incluindo reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do ensino comum. Tais medidas resultaram em um aumento expressivo do número de alunos matriculados na rede regular a serem atendidos pelos professores. Consequentemente, investigações voltadas à compreensão sobre como favorecer a preparação desse profissional para tal tarefa se mostram essenciais (ULSHEINER; PIN, 2020).

Para se ter ideia da amplitude de estudantes que se encaixam nessa modalidade educacional, os dados do Censo Escolar de 2021 apontam que o Brasil possui cerca de 1.350.921 estudantes matriculados na educação especial (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021). Dada a diversidade de perfis dos alunos atendidos pela educação especial, em termos de

características funcionais, diagnóstico, experiências de desenvolvimento, necessidades educacionais, dentre outros fatores, a inclusão desses estudantes tem se mostrado uma questão bastante desafiadora (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019). Isso porque, tal amplitude coloca esses estudantes em risco de apresentarem dificuldades em algum momento da sua trajetória escolar devido a ausência de um atendimento adequado às suas necessidades (FARMER et al., 2018).

Partindo-se dessa percepção, a educação inclusiva passou a ser incorporada nas políticas públicas educacionais de diversos países, especialmente a partir da década de 1990, recebendo destaque em diversas organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e UNESCO (SALOVIIITA, 2020). Especialmente no Brasil, uma série de Leis foram desenvolvidas como forma de garantir a inclusão desses estudantes nas salas de aula regular, de modo a exigir uma demanda maior pela formação de professores, tanto da educação especial quanto do ensino regular (BORGES; SANTOS; COSTA, 2019). No entanto o que vemos, na prática, é que esta meta ainda está longe de se concretizar de forma efetiva (GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019; RONDINI, 2019).

Se, por um lado, pesquisas têm demonstrado que os professores exercem um papel importante no sucesso da implementação da educação especial (KURNIAWATI ET AL., 2017; THEOBALD et al., 2022), por outro, a formação deficitária ou ineficiente desse profissional o afasta da efetiva inclusão desse aluno (KAUFMAN; ANASTASIOU; MAAG, 2017). Conseqüentemente, tais estudantes permanecem, em sua maior parte, na invisibilidade (RONDINI; MARTINS; INCAU, 2020).

Uma das causas, apesar de uma amplitude de possibilidades, envolve o fato de que os conhecimentos nessa área acabam não sendo aprofundados em quatro anos de curso (GONÇALVES, 2017). Some-se a esse quadro “o distanciamento entre as propostas de formação inicial e a realidade educacional, no que se refere à presença maciça do público-alvo da Educação Especial nas escolas” (GIROTO et al., 2019, p. 4). Diversas críticas são encontradas e se relacionam à inadequação e insuficiência dos conteúdos em relação ao fornecimento de base para uma prática efetiva (Manzini, 2018). São comuns relatos de despreparo e dúvidas sobre sua habilidade para atender adequadamente os estudantes da educação especial (Cate et al., 2018). De modo geral, “o

professor se vê temeroso diante da tarefa de ensinar estudantes que se afastam do perfil tipicamente idealizado” (MARTINS; CHACON, 2019, p. 3).

Tal situação parece ignorar o fato de que o conhecimento tem se mostrado um fator primordial para o sucesso da educação especial na inclusão desses alunos e a implementação do atendimento educacional especializado nas escolas regulares (KURNIAWATI et al., 2017; VAZ, 2019). O acesso à formação inicial e continuada na área da educação inclusiva pode auxiliar esses profissionais para que eles possam atuar junto a todos os alunos público-alvo dessa modalidade (RECH; NEGRINI, 2019), minimizando ainda os relatos frequentes de *burnout* e abandono da profissão (BILLINGSLEY; BETTINI, 2019).

Faz-se presente a necessidade de uma formação que capacite esses profissionais para a administração de estigmas e preconceitos que podem se fazer presentes no ambiente escolar, preparação para lidar com eventuais falhas e dificuldades desses alunos, respeitando a diversidade (KAUFMAN et al., 2017). Parte das mudanças almeçadas, relacionada à implementação da educação inclusiva, pode ser promovida por meio do oferecimento de formação inicial e continuada, de modo a capacitar os professores. Tais programas se voltam não só ao objetivo de transmitir conhecimentos sobre esse público-alvo mas, também, conscientizar esses profissionais acerca do importante papel que exercem em relação ao atendimento de estudantes público-alvo da educação especial (CHAO et al., 2017). Diferentes possibilidades são relatadas, incluindo capacitação inicial durante a graduação, formação continuada, cursos introdutórios, cursos interdisciplinares, sendo especialmente efetivos quando oferecem a oportunidade de vivenciar experiências práticas de interação com essa parcela de estudantes (CATE et al., 2018). De modo geral, “a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar” (DENARI, 2008, p. 32).

Entretanto, sabe-se que a verdadeira inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nos diferentes níveis de ensino depende de vários fatores. Nesse sentido, a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas depende, principalmente, das atitudes e disposição dos professores em relação a esses estudantes e sua inclusão em sala de aula (RAKAP; CIG; PARLAK-RAKAP, 2015). Se pensarmos que os currículos dos cursos de formação de professores são responsáveis por agregar os conhecimentos e

conteúdos necessários para sua prática posterior, a investigação da grade curricular dos cursos de licenciatura se mostra essencial (Medeiros & Aguiar, 2018). Desse modo, respostas a algumas questões, apontadas por Rech e Negrini (2019), poderão ser conhecidas: “Que formação inicial e/ou continuada o professor do ensino regular recebeu? Sua formação abrangeu os aspectos relativos à educação inclusiva? O preparou para atender as demandas educacionais dos alunos com AH/SD?” (p. 489).

Na tentativa de responder parte desses questionamentos, o presente estudo visou conhecer e analisar a grade curricular de cursos de graduação em Pedagogia, mais especificamente focando-se em sua carga horária total, bem como a existência de disciplinas voltadas à educação especial. No caso de disciplinas identificadas nessa temática, seu caráter (obrigatório ou optativo), semestre do curso em que é oferecida e o tipo de foco foram levantados.

Método

Como critério de seleção dos cursos a serem analisados, optou-se por incluir os 45 melhores cursos de Pedagogia, considerando-se aqueles identificados em dois importantes sistemas de avaliação nacionais: *ranking* do Jornal Folha de São Paulo e Guia do Estudante. Foram incluídos na análise os 30 melhores cursos segundo o *ranking* 2019 do jornal Folha de São Paulo (<http://rnf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/pedagogia/>), o último disponível por ocasião do levantamento aqui apresentado e os cursos que receberam a classificação cinco estrelas do Guia do Estudante (<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/os-22-melhores-cursos-de-pedagogia-do-brasil/>), na sua mais recente publicação (2017).

A escolha por essas fontes de dados se deu em função da abrangência e reconhecimento desses sistemas de classificação. O primeiro *ranking* foi selecionado devido a sua abrangência, constituindo-se em uma avaliação anual do ensino superior do Brasil, feito pelo jornal Folha de São Paulo desde 1912, envolvendo as 198 universidades brasileiras, públicas e privadas. A partir da análise de diferentes critérios (pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado), o sistema de classificação foi inspirado no modelo de *rankings* utilizados em universidades internacionais, permitindo, não só a classificação das universidades, quanto dos melhores cursos. A segunda fonte de dados, Guia do Estudante, publica avaliações dos cursos superiores oferecidos no Brasil, sendo

realizado desde 1984. A partir de pesquisa de opinião, incluindo professores, coordenadores, consultores (professores universitários em atividade) e diretores de departamentos, os cursos são classificados em três estrelas (bons), quatro (muito bons) e cinco estrelas (excelentes). No estudo aqui apresentado, somente aqueles classificados como excelentes foram analisados.

É importante esclarecer que um mesmo curso pode ter sido citado nos dois sistemas. A lista dos cursos analisados, segundo a instituição em que são oferecidos, é apresentada, em ordem alfabética, no Quadro 1.

Quadro 1. Instituições analisadas.

Carga horária total (em horas)	Nome da Instituição
3852	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina
3220	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
3200	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
3560	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
3180	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
3260	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
NE	Uninter
3355	Unirio
4160	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
3240	Universidade de Brasília
3400	Universidade de Caxias do Sul
NE	Universidade de Mogi das Cruzes
3240	Universidade de São Paulo
3220	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
3350	Universidade Federal do Rio Grande
3735	Universidade Estadual de Campinas
4082	Universidade Estadual de Maringá
3498	Universidade Estadual de Ponta Grossa
3420	UNESP- Araraquara
3270	UNESP- Bauru

3495	UNESP– Presidente Prudente
3465	UNESP– Rio Claro
3313	Universidade Federal da Bahia
3265	Universidade Federal da Grande Dourados
3120	Universidade Federal de Goiás
3200	Universidade Federal de Juiz de Fora
3210	Universidade Federal de Mato Grosso
3858	Universidade Federal de Minas Gerais
3220	Universidade Federal de Pernambuco
NE	Universidade Federal de Pelotas
3870	Universidade Federal de Santa Catarina
3365	Universidade Federal de São Carlos
3490	Universidade Federal de São Paulo
3230	Universidade Federal de Santa Maria
3530	Universidade Federal de Uberlândia
3245	Universidade Federal de Viçosa
3256	Universidade Federal do Ceará
3200	Universidade Federal do Paraná
3435	Universidade Federal do Rio de Janeiro
3120	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
3255	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3330	Universidade Federal Fluminense
3204	Universidade Metodista de Piracicaba
NE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
3200	Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Legenda: NE = não encontrado. Fonte: elaboração própria.

Procedimentos

A proposta envolveu a análise da grade curricular de cada um desses cursos, de acordo com a disponibilidade dos dados, por meio de acesso ao *website* das instituições de ensino superior. Importante ressaltar que somente a grade curricular dos cursos de

graduação foram consultadas, excluindo-se cursos de pós-graduação, extensão e especialização das instituições.

Considerando-se ainda que o objetivo do trabalho não era analisar instituições e/ou cursos isoladamente, e sim traçar um perfil acerca de como a formação para a educação especial vem sendo oferecida nos cursos de graduação em Pedagogia, a pesquisadora optou por não identificar os cursos de origem das disciplinas avaliadas. Importante destacar que disciplinas que não apresentavam, em seu título, alguma referência direta à educação especial foi desconsiderada da análise, ainda que, na prática, ementa ou conteúdo programático, possam abarcar tal fenômeno.

Resultados

As instituições avaliadas tiveram seu website acessado, na busca por informações referentes à grade curricular dos cursos de formação em Pedagogia. Aquelas disciplinas que apresentaram, em seus nomes, alguma referência direta à educação especial, foram selecionadas. O nome da disciplina, sua carga horária, caráter (obrigatório ou optativo), semestre do curso em que é oferecida, bem como a carga horária total do curso analisado foram dados identificados.

Dos 45 cursos selecionados, a primeira análise se referiu à carga horária total do curso. Nesse quesito, quatro cursos não foram considerados pois a essa informação não foi encontrada. A média apresentada foi de 3.393 horas para conclusão do curso de graduação em Pedagogia. Tal média supera, em média, 193 horas a carga horária mínima estabelecida pela Diretrizes Curriculares Nacionais (3.200 horas para esse curso). A maior parte dos cursos prevê a formação em quatro anos, tendo-se encontrado também cursos com cinco anos de duração. É importante esclarecer que a maior parte dos cursos consultados é do tipo presencial (85%), sendo encontrados também cursos híbridos (5%) e à distância (10%).

Em seguida, o levantamento das disciplinas que abordam a educação especial foi conduzido, tomando-se por base o nome da disciplina. Ao analisar o nome das disciplinas, um total de 72 foram encontradas nas 45 instituições analisadas. Tal número indica que, em média, os cursos apresentam 1,6 disciplinas na área. Dessas, a maior parte são obrigatórias ao longo do curso (49,6%), sendo importante destacar que, dentre essas, a

disciplina de Língua Brasileira de Sinais é predominante. Outras 34,1% são eletivas/optativas e, nas demais não foi possível localizar essa informação (16,3%).

Uma análise preliminar do foco das disciplinas indicou que 59 delas (83,0%) abordam, em seu título, a educação especial de forma geral, sem discriminar qual seria seu público-alvo. Outras 22 (30,9%) se focam no déficit ou transtorno e, por fim, somente uma se volta especificamente às altas habilidades/superdotação. Diante desse quadro, a apresentação da análise a seguir foi feita considerando-se o foco das disciplinas.

No primeiro grupo, de disciplinas que não especificam qual o foco da educação especial, foram encontradas 59 disciplinas, oferecidas desde o 1º até o 10º semestre do curso. Em 71 casos a informação sobre a carga horária foi encontrada, sendo a média de 54,23 horas. Informações detalhadas são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1.

Disciplinas em que o foco da educação especial não é especificado

Nome da disciplina	Carga	Semestre
A escola e as pessoas com NEE	68	7
Adaptações curriculares para pessoas com NEE	34	8
Alunos com NEE em classes regulares – ensino inclusivo?	60	NE
Aprendizagem e desenvolvimento do portador de NEE	30	3
Aprendizagem e educação especial	60	6
Aprofundamento temático em educação especial	30	7
Avaliação educacional do portador de NEE	60	NE
Comunicação e sinalização diferenciada da educação especial	90	9
Currículo e necessidades educacionais especiais	75	7
Desenvolvimento e necessidades especiais	60	NE
Desenvolvimento humano e inclusão escolar	30	4-9
Diversidade e inclusão	NE	6
Educação de pessoas com NEE	68	5
Educação e práticas inclusivas	60	2
Educação especial	30 a 90	4 ao 8
Educação especial e inclusiva	72	3

Educação especial e políticas educacionais inclusivas	60	7
Educação especial e processos de inclusão	45	3
Educação especial e processos inclusivos	60	6
Educação especial em uma perspectiva inclusiva	60	3
Educação especial, docência e processos inclusivos	45	4
Educação especial: conceitos, concepções e sujeitos	72	9
Educação Especial: fundamentos e práticas educativas	68	4
Educação Especial: fundamentos, política e práticas na perspectiva da educação inclusiva	75	2
Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	60	3
Educação especial: processos de inclusão	30	3
Educação Inclusiva	34 a 80	1 ao 8
Educação inclusiva e cotidiano escolar	60	5
Educação inclusiva: pedagogia da diferença	60	4
Educando com necessidades educacionais especiais	60	2
Estágio supervisionado em educação especial/inclusiva	120	7
Fundamentos da educação inclusiva / educação especial	30-60-75	1-3-4
Inclusão em educação	45	9-10
Inclusão escolar e prática pedagógica nos anos iniciais do EF	45	NE
Intervenção pedagógica e NEE	30	NE
Introdução à educação especial	30	NE
Libras, educação especial e inclusiva	60	8
Linguística aplicada à educação especial	30	9
Metodologia do ensino para pessoas com NEE	60	8
Necessidades educacionais especiais	34-68	5-7
Organização e gestão em educação especial	60	1-8
Paradigmas inclusivos e didática de libras	45	1
Pesquisa e prática pedagógica – Estudos de educação inclusiva	60	1-8
Pesquisas contemporâneas em educação especial	30	6

Pessoa portadora de necessidades especiais: normalização e integração	30	NE
Planejamento educacional e currículo em educação especial	45	1-8
Políticas e práticas pedagógicas relacionadas à EE	54	6
Políticas sociais e educação especial	60	4
Prática de ensino em educação inclusiva	64	NE
Práticas docentes em educação inclusiva		7
Práticas pedagógicas em educação especial	30	8
Processos escolares de inclusão	60	8
Psicologia da Educação Especial	72	7
Questões atuais em educação especial	60	3
Recursos e estratégias didáticas na educação especial	60	9
Seminário de estágio de docência: EE, docência e AEE	30	5
Seminário de estágio de docência: EE, processos e práticas	30	5
Tópicos em educação especial	30-60	8
Tópicos especiais em educação, inclusão e diversidade	72	NE

Legenda: NE = não encontrado; AEE = atendimento educacional especializado; NEE = necessidades educacionais especiais.

Dentre os nomes mais comumente adotados nas grades curriculares podem ser destacados nomes mais gerais como “Educação Especial” ($n=4$), “Educação Inclusiva” ($n=6$) e Fundamentos da Educação Inclusiva ($n=3$). Na primeira categoria, da “Educação Especial” ainda é possível verificar 11 diferentes denominações complementares. Interessantemente, em dois cursos foram encontradas disciplinas seriadas, usualmente de caráter optativo, as quais podem ser cursadas de modo a possibilitar o aprofundamento do conhecimento na temática (Pesquisa e Prática pedagógica – estudos de educação inclusiva e continuada, em quatro níveis; Metodologia do ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais, em três níveis).

No segundo grupo, o qual concentra número importante de disciplinas que se focam na educação especial voltada ao atendimento de indivíduos que apresentam algum tipo de déficit ou transtorno foram encontradas 22 disciplinas (30,9% do total). A lista de disciplinas é fornecida na Tabela 2.

Tabela 2.

Disciplinas com foco no déficit ou transtorno

Nome da disciplina	Carga horária	Semestre
Aspectos pedagógicos da inclusão de pessoas com deficiência intelectual e motora	60	10
Deficiência e família	30	4-9
Deficiência mental e família	60	6
Desenvolvimento da criança deficiente	30	4-9
Desenvolvimento e aprendizagem: especificidades das pessoas com deficiência	90	9
Desenvolvimento emocional da criança deficiente	60	6
Diversidade, diferença e deficiência: implicações educacionais	30	2
Educação de surdos	45-68	NE
Educação de surdos: o sujeito e a língua de sinais	60	4
Educação do deficiente mental	68	NE
Educação e surdez	30	
História da educação e cultura das pessoas surdas	45	NE
Libras	30 a 90	1º ao 8º
NEE de pessoas com deficiência física e neuromotora	51	9
NEE de pessoas com deficiência intelectual	68	9
NEE de pessoas com deficiência visual e cegos	68	9
NEE de pessoas com deficiências múltiplas	34	9
NEE de pessoas com transtorno global do desenvolvimento	51	9
O ensino de Braille e tecnologias associadas	60	NE
Organização do trabalho para o deficiente mental	30	2
Sexualidade e deficiência	30	9
Tópicos especiais em psicologia do deficiente mental	60	6

Legenda: NE = não encontrado; NEE = necessidades educacionais especiais. Fonte: elaboração dos autores.

Nesse grupo é possível verificar que o foco desse grupo se volta para os diferentes tipos de deficiência (mental, física, neuromotora, intelectual, motora, visual, múltiplas, surdos, transtorno global do desenvolvimento), com diferentes focos (desenvolvimento emocional, família, sexualidade, necessidades educacionais especiais). Dentre as disciplinas com esse foco, 61,1% são eletivas e 38,8% não puderam ter sua natureza identificada devido a ausência dessa informação nos websites. Chama a atenção o fato de que nenhuma delas tem caráter obrigatório. As disciplinas são oferecidas entre o 1º e 10º semestre do curso, com carga horária média de 52,00 horas.

Especificamente, a disciplina de Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS) foi analisada separadamente, devido ao alto número de oferecimento nos cursos analisados ($n=43$). Essa disciplina apresentou alta incidência cursos analisados, recebendo, inclusive, diferentes nomes: Libras, Língua Brasileira de Sinais, Educação Inclusiva e Libras, Fundamentos em Libras, Libras no processo educacional, Libras, Educação de surdos e Língua de Sinais, Educação inclusiva e Língua Brasileira de Sinais, Língua Brasileira de Sinais e letramento visual de surdos, Tópicos especiais em Língua Brasileira de Sinais (I e II), Estudos independentes em Língua Brasileira de Sinais (I, II e III), Comunicação em Língua Brasileira de Sinais, dentre outros. Tal disciplina foi incluída nesse grupo dado o fato de focar-se na deficiência, mais especificamente, na surdez.

Essa disciplina se apresenta, na maior parte dos casos, como nível básico (introdução, fundamentos, básico), de natureza obrigatória (74,4%), sendo pouco frequente enquanto disciplina eletiva (16,2%). Mais comumente, quando tal disciplina se apresenta em caráter eletivo ela consiste em um módulo adicional (Libras II) ou de forma modulada (Tópicos especiais em Língua Brasileira de Sinais, nível I e II; Estudos Independentes em Língua Brasileira de Sinais I, II e III). Em quatro casos não foi possível identificar sua natureza. A disciplina de Libras é oferecida de maneira bem ampla, desde o 1º até o 8º semestre do curso, com carga horária média de 53,31 horas.

Importante destacar que, dentre os cursos analisados, uma única instituição apresentou disciplina voltada especificamente aos indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação (“Práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação”), de caráter eletivo e carga horária total de 60 horas.

Discussão

A análise da grade curricular dos cursos de formação em Pedagogia indicou que, de modo geral, a educação especial não tem sido contemplada, de forma adequada dado o número limitado de disciplinas e o enfoque prioritário nos déficits e transtornos. Resultados semelhantes foram obtidos por Pedroso, Campos e Duarte (2013) os quais, ao analisarem as matrizes curriculares de cursos de três universidades públicas verificaram que nenhuma ementa possuía conteúdo relacionado à educação especial. Igualmente, Basso (2015) constatou a lacuna de disciplinas na temática dentre os projetos pedagógicos de cursos voltados à formação de professores. Os resultados indicam que, apesar de previstas em leis, as recomendações referentes a formação para atuar na educação especial não têm sido seguidas.

Um dado que chama a atenção na análise realizada se refere à presença de muitas disciplinas que não especificam qual o público englobado na chamada educação especial. Gatti (2010) relata resultados similares ao analisar a grade curricular de 71 cursos de licenciatura em Pedagogia, distribuídos por todo o Brasil. Dentro de um total de 3153 disciplinas analisadas, a autora destaca que somente 3,8% delas (n=118) se referiam à educação especial, usualmente abordadas de forma genérica ou descritiva, sem aprofundamento dessa área disciplinar. Argumenta que, na prática, o que se vê é que a educação especial tem sido compreendida, muitas vezes, como uma formação especial e complementar a ser buscada por aqueles que desejam trabalhar com alunos público-alvo da educação especial. Também Medeiros e Aguiar (2018), após análise do currículo de 58 cursos de formação de professores em universidades públicas de um Estado brasileiro, verificaram que 22,5% das licenciaturas apresentavam disciplinas voltadas à educação especial sem que, no entanto, maiores dados acerca do seu caráter (obrigatório ou eletivo) ou carga horária fossem fornecidos.

Resultados similares foram obtidos por Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) que, ao analisarem as matrizes curriculares de 144 cursos de licenciatura em Pedagogia também relataram um número bastante restrito de disciplinas voltadas ao que eles chamaram de “Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais”, módulo que incluiu disciplinas na área da educação especial, os quais foram responsáveis por 8,1% da carga horária dos cursos,

incluindo-se, dentro dessa porcentagem, disciplinas que apresentam outros focos, tais como educação de jovens e adultos, história e cultura afro-brasileira e indígena. De acordo com os autores, tal quadro aponta para “disciplinas e carga horária referentes a cada um desses campos insuficientes para garantir a formação do professor para atuar nas diferentes modalidades e com as diferentes especificidades” (p. 23).

De modo geral, um baixo número de disciplinas voltadas à educação especial foi encontrado nos cursos analisados, sendo importante destacar que importante parte engloba somente no ensino do Língua Brasileira de Sinais. Especificamente em relação ao ensino de Libras, é importante ressaltar que a inserção de tal disciplina no currículo é obrigatória, segundo Decreto Lei n. 5.626 (Brasil, 2005), o qual determina que todos os cursos de licenciatura devem incluir a Libras como disciplina curricular ainda que, na prática, discussões sobre os conteúdos, bem como a carga horária limitada dessa disciplina se fazem presentes (ANTONIO; KELMAN, 2019). Conseqüentemente, apesar de uma forma de inclusão social, a Libras ainda é desconhecida pela maioria dos alunos do ensino superior (COSTA; ARAÚJO, 2019).

Outra parte importante das disciplinas se volta a quadros específicos de déficits e transtornos, acompanhando a história da educação especial no Brasil, marcada, durante um longo período, ao atendimento assistencial de alunos com algum tipo de deficiência e sua segregação em classes ou escolas especiais (BAPTISTA, 2019). Essa compreensão restrita continua até que em 2008 a publicação da Política de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) amplia o público-alvo da educação especial de modo a incluir sujeitos com deficiência, bem como aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Na prática, entretanto, foi possível verificar que os conteúdos curriculares dos cursos de formação inicial em Pedagogia ainda continuam focando-se, prioritariamente, no ensino de práticas para o público com algum tipo de deficiência ou transtorno.

Esse quadro sinaliza a necessidade de maior cuidado com a formação dos futuros professores e confirma a percepção de Bueno (1999) ao afirmar que, embora a educação especial tenha passado por um processo importante de integração de diferentes áreas nas últimas décadas, de modo a influenciar a formação do docente a maior parte dos cursos existentes ainda enfoca um ou outro tipo específico de deficiência, marcando-se por uma

ênfase nas dificuldades específicas. A mesma situação foi encontrada na análise aqui apresentada.

Convém ressaltar que, apesar da tendência de os cursos de Pedagogia apresentarem baixo número de disciplinas voltadas à educação especial, a presença de algumas exceções foi constatada por Borges et al. (2019) que, ao analisarem diferentes cursos, relataram, na proposta curricular de um curso de Pedagogia de uma universidade federal, a presença de 14% da carga horária destinada a formação de alunos para atuarem na área da educação especial. Na análise aqui realizada, essa situação foi percebida no curso oferecido pela Unicamp, citado a título de exemplo. Nessa instituição, o catálogo de 2022 apresenta 11 disciplinas que se voltam à educação especial, de caráter obrigatório e optativo: Fundamentos da educação especial (60 horas), Educação especial e inclusão (60 horas), Desenvolvimento emocional da criança deficiente (60 horas), Aprendizagem e educação especial (60 horas), Educação de surdos e línguas de sinais (30 horas), Organização do trabalho para o deficiente mental (30 horas), Escola para todos – ensino inclusivo (60 horas), Tópicos especiais em psicologia do deficiente mental (30 horas), Língua brasileira de sinais e educação para a pessoa surda (30 horas), Seminário de educação especial (30 horas), Deficiência mental e família (60 horas).

É importante considerar, no entanto, que aparentemente, se considerarmos os títulos das disciplinas, sem olhar a sua ementa, várias delas acabam focando nas deficiências não havendo informação se também abarcam o fenômeno das AH/SD. Essa mesma situação foi observada nos demais cursos visto que, na busca por disciplinas relacionadas à educação especial, somente uma instituição apresentou uma disciplina voltada aos estudantes com altas habilidades/superdotação, ainda que tal população também seja contemplada nas políticas públicas destinadas à educação especial a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 2008 (BRASIL, 2010).

A percepção do número reduzido de disciplinas sobre educação especial, a carga horária pequena para essa modalidade perto da totalidade de horas para integralização do curso, bem como o fato de que parcela importante de disciplinas, quando existentes, são oferecidas somente em caráter optativo, confirma as preocupações apresentadas por Severo (2018). Segundo o autor, as disciplinas, oferecidas de forma eletiva, podem ser cursadas pelos estudantes em diferentes momentos do curso, não tendo uma alocação definida no currículo. Igualmente Vitaliano (2002) ressalta diversos motivos que levam

os professores a apresentarem dificuldades e sensação de preparação insuficiente para incluir alunos com NEE: (1) oferta de uma única disciplina ao longo da formação e com carga horária pequena e insuficiente, (2) ausência de estágio curricular em escolas especiais, (3) despreparo dos próprios professores universitários para discutir ou abordar temas relacionados à essa temática. Os resultados da pesquisa desenvolvida por Ulsheimer e Pin (2020) junto a acadêmicos de cursos de licenciatura reforça a percepção de que os universitários não se sentem preparados para trabalhar com alunos da educação especial, de modo que se faz necessária uma reflexão sobre a forma como a inclusão é abordada na formação inicial.

Na prática, a necessidade de que uma formação complementar tem sido notada visto que tais profissionais podem ser desafiados a lidarem com essa população em sua prática sem que tenham recebido formação adequada ou suficiente (MICHELETTI; GALLAN, 2017). A educação inclusiva tem o potencial de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas tal modalidade exige que os professores recebam treinamento e formação adequada para se mostrar eficaz (KANG; MARTIN, 2018). Um processo de formação ideal deveria preparar o futuro profissional a atuar não só em classes regulares, frequentadas ou não por esse tipo de aluno, mas, também, nas instituições especializadas de atendimento. Dentre os principais desafios relatados por professores iniciantes na profissão, a ausência de oportunidades de vivência, tanto em termos teóricos quanto práticos, da educação especial ao longo do processo de formação, acaba por gerar um sentimento de prejuízo na atuação profissional (PAPI, 2018). Situação bem diferente é encontrada no contexto internacional, onde uma série de pesquisas tem demonstrado a importância desse aspecto, bem como avaliado os resultados de programas voltados à preparação do professor para atuação na educação especial (BROCK et al., 2017; MARKELZ et al., 2017; PETERSEN, 2016; VAUGHN; SWANSON, 2015).

Um dos desafios da área, segundo Eidelwen (2005), envolve a necessidade de investimento consistente, direcionado à formação de docentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para uma atuação diferenciada na educação especial que leve ao respeito às diferenças, reforçando ainda a importância de que haja a ampliação das discussões sobre esse tema para além da academia. Sobre esse aspecto, Severo (2018) aponta uma série de questões que ainda têm que ser respondidas: Que concepção de

profissional o curso apresenta? Qual a base do currículo oferecido durante a formação? Que conteúdos devem ser preconizados? Como relacionar o curso às demandas emergentes do campo educacional? A busca por tais respostas poderá ampliar e integrar o horizonte de saberes e práticas da Pedagogia, adequando-as às demandas educativas contemporâneas, contribuindo para a formação, para a preparação dos educadores para as demandas da educação especial e para a qualidade dessa formação, aspectos que vêm sendo, até então, negligenciados (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007). O futuro da educação especial dependerá de um esforço coletivo, envolvendo a revisão das políticas públicas e da formação do professor, sendo, tais medidas, desafios a serem superados para que uma verdadeira inclusão aconteça (MENDES, 2006).

Uma possível solução para as dificuldades na formação desse professor para a educação especial pode envolver a modalidade de ensino a distância, tal como previsto nas Leis de Diretrizes e Bases de 2005 (SARTORI et al., 2017). Apesar da literatura sobre a aplicação dessa modalidade na inclusão escolar ainda ser escassa, a educação a distância pode ser considerada uma alternativa para a formação continuada de professores da educação especial (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012), aproveitando-se, inclusive do fato de que a maior parte dos profissionais teve que adaptar o ensino fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação durante o período de isolamento social a fim de que o processo de ensino-aprendizagem remoto não fosse prejudicado.

Considerações Finais

Os resultados obtidos na presente pesquisa confirmam a importância e a necessidade de que as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia sejam revistas, de modo a incorporar, efetivamente, conteúdos que capacitem seus formandos a atuarem na área da educação especial. A proposta de educação integral e inclusiva, difundida pelo Ministério da Educação e Cultura precisa ser absorvida pelos cursos de formação de professores, não só da Pedagogia, mas de todas as licenciaturas, a fim de que as populações minoritárias possam, efetivamente, ter acesso a uma educação equitativa e de qualidade. Nesse sentido, é importante destacar que a educação especial seja vista de uma forma mais ampla, envolvendo não só os estudantes que apresentam algum tipo de déficit ou transtorno, mas, também, aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação.

Convém destacar que a análise aqui relatada foi cercada por uma série de dificuldades, as quais podem ser consideradas limitações da pesquisa. A consulta aos *websites* das instituições indicou que a maior parte deles disponibiliza somente o nome das disciplinas, sem a apresentação da ementa. Dessa forma a tarefa de identificação e classificação das disciplinas que envolvem a temática da educação especial ficou bastante dificultada, havendo uma margem de subjetividade muito grande devido ao julgamento ter acontecido somente pelo acesso ao nome da disciplina, devendo-se considerar também, a diversidade de nomenclaturas encontrada entre cada curso e instituição.

Outra série de dificuldades foram encontradas, podendo-se citar, como exemplos, a presença de mais de um currículo vigente, a ausência de informações acerca da carga horária da disciplina ou período do curso em que a mesma é oferecida (principalmente no caso das disciplinas optativas), carga horária apresentada em número de créditos e não em horas/aula, dificuldade em acessar a matriz curricular nos *websites* (incluindo, na maior parte das vezes, a necessidade de navegar por uma série de páginas antes que a informação pudesse ser encontrada), dentre outras. Tais aspectos certamente podem ter exercido influência nos resultados, de modo que os mesmos devem ser interpretados com cautela.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para uma reflexão acerca do perfil dos profissionais que temos formado nos cursos de graduação em Pedagogia, bem como um repensar sobre a pouca ênfase que vem sendo dada à educação especial nos currículos desses cursos. Se quisermos melhorar a educação, de modo a torná-la mais abrangente e integralizada, dentro de um modelo que atenda às diversas leis que garantem a inclusão e o atendimento das necessidades educacionais especiais, a reforma curricular se faz necessária, juntamente com o desenvolvimento de mais pesquisas na temática.

Referências

- ANTONIO, L. C. O.; KELMAN, C. A. Percepções sobre o ensino de libras no currículo de formação docente em licenciaturas fluminenses. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 94-110, 2019.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BASSO, S. P. S. **Curso de licenciatura na área de Ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. S.; COSTA, M. P. R. Educação Especial E Formação De Professores: Uma Análise Dos Projetos Pedagógicos De Curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138–156, 2019.

BRASIL. **Decreto no 5.626: promulgada em 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso: 09 de julho de 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Políticas públicas para alta habilidade/superdotação**. Brasília, 2010. Disponível em: www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf. Acesso em: 22 fev. 2010.

BROCK, M. E.; CANNELLA-MALONE, H. I.; SEAMAN, R. L.; ANDZIK, N. R. SCHAEFER, J. M.; PAGE, E. J.; BARCZAK, M. A.; DUEKER, S.A. Finding across practitioner training studies in special education: a comprehensive review and meta-analysis. **Exceptional Children**, v. 84, n. 1, p. 7-26, 2017.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CATE, I. M. P.; MARKOVA, M.; KRISCHLER, M.; KROLAK-SCHWERDT, S. Promoting inclusive education: the role of teacher’s competence and attitudes. **Insights into Learning Disabilities**, v. 15, n. 1, p. 49-63, 2018.

CHAO, C, N. G.; SZE, W.; CHOW, E.; FORLIM, C.; HO, F. C. Improving teachers’ self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, v. 66, p. 360-369, 2017.

COSTA, A. A.; ARAÚJO, W. M. Contexto histórico de políticas afirmativas para a inclusão do ensino de libras. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 5, n. 10, p. 20048-20069, 2019.

EIDELWEN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 26, p. 91-98, 2005.

FARMER, T. W., DAWES, M., HAMM, J. V. LEE, D., MEHTAJI, M., HOFFMAN, A. S., & BROOKS, D. S. Classroom social dynamics management: why the invisible hand of the teacher matters for special education. **Remedial and Special Education**, v. 39, n. 3, p. 177-192, 2018.

FRANCO, M. A. S., LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Psicologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p.1355-1379, 2010.

GIROTTI; SABELLA; LIMA, 2019

GONÇALVES, S. R. V. O curso de pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.10, n.2, p.244-258, 2017.

KANG, D. Y.; MARTIN, S. N. Improving learning opportunities for special education needs (SEM) students by engaging pre-service Science teachers in an informal experiential learning course. **Asia Pacific Journal of Education**, p. 2-29, 2018.

KAUFMAN, J.M.; ANASTASIOU, D.; MAAG, J.W. Special Education on the crossroad: na identity crisis and the need for a scientific reconstruction. **Exceptionality**, v.25, n. 2, p. 139-155, 2017.

KURNIAWATI, F.; BOER, A.; MINNAERT, A. E. M. G.; MANGUNSONG, F. Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge, and teaching strategies regarding special educational needs. **Educational Psychology**, v. 7, n. 3, p. 287-297, 2017.

LAVARDA, E. S.; KONIG, F. R.; BRIDI, F. R. S. Práticas pedagógicas e formação docente: reflexões sobre a educação inclusiva a partir de uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 13, p. 5-24, 2022.

MARKELZ, A.; RIDEN, B.; SCHEELER, M. C. Generalization training in special education teacher preparation: does it exist? **Teacher education and Special Education**, v. 40, n. 3, p. 179-193, 2017.

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande Do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1028–1049, 2018.

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

MICHELETTI, E. L.; GALLAN, C. V. O curso de Pedagogia: permanências e novas tensões. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1688-1708, 2017.

PAPI, S. O. G. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, 2018.

PEDROSO, C. C. A; CAMPOS, J. J. A. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, vol. 17, n. 1, p. 40-47, 2013.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019.

PETERSEN, A. Perspectives of special education teacher on general education curriculum access. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 41, n. 1, p. 19-35, 2016.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

RAKAP, S.; CIG, O.; PARLAK-RAKAP, A. Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 17, n. 2, p. 98-109, 2015.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485–498, 2019.

- RODRIGUES, L. M. B. C; CAPELLINI, V. L. M. S. A educação à distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, 2012.
- RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019.
- SALOVITA, T. Attitudes of teacher towards inclusive education in Finland. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 64, n. 2, p. 270-282, 2020.
- SARTORI, D. V. B.; BERMEJO, L. J.; TANAKA, Érika Z.; SANTOS CRUZ, J. A.; CAPETTI, L.; FERREIRA, L. R. Estudo analítico de publicações sobre EaD na educação especial como ferramenta pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp., p. 862–883, 2017.
- SEVERO, J. L. R. L. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.
- ULSENHEIMER, B. H.; PIN, A. K. Análise da formação inicial de futuros professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 101, p. 112-125, 2020.
- VAUGHN, S.; SWANSON, E. A. Special education research advances knowledge in education. **Exceptional Children**, v. 82, n. 1, p. 11-24, out. 2015.
- VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002, 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

**ENTRE METAS E AÇÕES: TESSITURAS CONSTITUTIVAS SOBRE
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PRESENTE EM
PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

**BETWEEN GOALS AND ACTIONS: CONSTITUTIVE FRAMEWORKS ON
SPECIAL EDUCATION IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE PRESENT IN
MUNICIPAL EDUCATION PLANS**

Paulo Roberto Dalla Valle¹
Andréia de Bem Machado²

Resumo: O objetivo deste artigo consiste em compreender qual a concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva presente em oito Planos Municipais de Educação. A pesquisa documental se caracterizou como sendo de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de análise temática para análise dos dados. Compuseram o *corpus* de análise, oito Planos Municipais de Educação de municípios localizados no Estado de Santa Catarina. A partir da análise emergiram três categorias temáticas: perspectiva/concepção de educação especial; perspectiva/concepção de educação inclusiva; articulação entre Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação. Observam-se congruências e convergências quanto a organização, pertinência e alinhamento entre eles, bem como, similitudes na proposição de ações e estratégias. Por outro lado, identifica-se que os Planos Municipais de Educação analisados apresentam fragilidades, lacunas e distanciamentos principalmente em relação a identidade e concepção de educação especial na perspectiva inclusiva, e também no monitoramento da execução das metas e ações propostas.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Educação Inclusiva. Educação Especial.

Abstract: The purpose of this article is to understand the conception of special education from the perspective of inclusive education present in eight Municipal Education Plans. The documentary research was characterized as being descriptive in nature, with a qualitative approach, using the thematic analysis technique for data analysis. The corpus of analysis comprised eight Municipal Education Plans from municipalities located in the State of Santa Catarina. From the analysis, three thematic

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC-Joaçaba/SC). Servidor Público da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa: Formação Docente e Práticas de Ensino - UNOESC Joaçaba. E-mail: pauloroberto.dallavalle@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4075-7150>.

²Doutora e Pós –doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Avaliadora do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ministério da Educação). Avaliadora no programa PNLD Educação Infantil, Consultora na produção de material didático de visão da UNESCO. E-mail: andreiaдебem@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4404-0341>.

categories emerged: perspective/conception of special education; perspective/conception of inclusive education; articulation between the National Education Plan, the State Education Plan and the Municipal Education Plan. There are congruences and convergences regarding the organization, pertinence and alignment between them, as well as similarities in proposing actions and strategies. On the other hand, it is identified that the analyzed Municipal Education Plans present weaknesses, gaps and distances mainly in relation to the identity and conception of special education in the inclusive perspective, and in the monitoring of the execution of the proposed goals and actions

Keywords: Municipal education plan. Inclusive education. Special Education.

Introdução

A articulação entre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)³ e o Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024), parte do pressuposto de que a construção do Plano Municipal de Educação (PME 2014-2024) deve contemplar as contribuições e estar alinhado aos planos das esferas federativas, delineando assim, caminhos que possibilitem pensar e propor uma educação de qualidade, com equidade e igualdade.

No âmbito dos Planos de Educação, a inclusão escolar tem se constituído, historicamente, em um tema recorrente de reflexões, dadas as suas singularidades e as suas necessidades para atender as demandas que emergem no ambiente educacional, e, que necessitam de um trabalho sistematizado e estruturado para promover de fato a inclusão das diferenças e não apenas garantir o acesso e permanência dos alunos no cotidiano escolar, portanto, precisa estar contempla nas metas e ações de planos de educação.

Nesse cenário, o objetivo dessa pesquisa foi analisar como alguns municípios⁴ localizados na região oeste do estado de Santa Catarina, contemplam em seus PMEs a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para tanto, observou-se quais ações têm se constituído em pauta de políticas públicas, buscando identificar quais metas e ações estão contempladas nos PMEs destes municípios, e, se estas de fato, sinalizam a

³Utilizamos ao longo do texto as expressões PNE e PEE sem o uso da referência, para facilitar a leitura e apresentação do mesmo. Contudo, esclarecemos que este são os documentos vigentes, ou seja, PNE (BRASIL, 2014) e PEE (SANTA CATARINA, 2015).

⁴ Arabutã, Arvoredo, Ipumirim, Itá, Lindóia do Sul, Paial, Seara, Xavantina – municípios localizados na região oeste de Santa Catarina – Brasil.

proposição de práticas articuladas com o cotidiano escolar no contexto da educação especial. Sendo assim, a problemática traçada nesse estudo foi: Quais são as ações apresentadas nos PMEs, podem se constituir em pauta para proposição de políticas educacionais no contexto da educação especial?

Esta pesquisa, se constitui em uma possibilidade de refletir e problematizar as nuances existentes na construção dos PMEs e os desdobramentos para a sua execução e consolidação. Justifica-se, ainda, a escolha do tema pela aproximação do fim do decênio da vigência dos Planos de Educação, e por sua importância diante do contexto educacional, provocando mobilizações futuras na proposição de metas e estratégias contemplando aspectos que serão evidenciados a partir da análise dos atuais PMEs.

Apresentamos inicialmente, uma breve análise dos aspectos históricos e teóricos e algumas contribuições acerca desta temática e sua articulação com outros estudos. A seção seguinte comporta nossas análises, e por fim, apresentamos as considerações finais, derivadas do processo analítico, estabelecendo indicativos e contextualizações pertinentes para novas reflexões.

Entre caminhos e possibilidades: o que tem sido discutido acerca das metas e ações da educação especial em PMEs.

Partindo da compreensão que a construção dos PMEs efetivou-se em um contexto histórico, social, político e econômico, constituído a partir das proposições, percepções e compreensões daquele cenário, e como tal modificaram-se com o passar do tempo, vimos a necessidade de olhar para os estudos e analisar a dinâmica da execução destes planos. Este processo nos permite perceber as particularidades em diferentes espaços e tempos, possibilitando reconhecer a forma de intervenção em relação à educação especial no âmbito dos PMEs, pois como defende Januzzi (2004, p.1) “[...] ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste”, dinâmica pela qual compreendemos que avança a produção do conhecimento.

Assim, ao situarmos como foi e vem sendo discutida e sistematizada a temática com a qual dialogamos, buscamos subsídios para aprofundar nossa compreensão em produções já realizadas. Para tanto, recorreremos ao Portal de Periódico da CAPES, como fonte para consulta e seleção das contribuições sobre a temática abordada. No processo

de seleção utilizamos os descritores, “plano municipal de educação”, *and* “educação especial” *and* “educação inclusiva”, utilizando-se do interconector “and” para estabelecer relação e aproximação entre os descritores, de onde selecionamos os artigos que apresentaram relação direta com a temática em estudo.

Nesta busca encontramos estudos recentes que se aproximam com a proposta de discussão que nos propomos, como a investigação de Delevati e Baptista (2016), que se propuseram a analisar em um estudo analítico reflexivo as reconfigurações da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, na educação básica, por meio da análise dos PMEs, aprovados em municípios brasileiros, em especial definindo como *locus* de pesquisa os municípios de Santa Maria e Caxias do Sul, destacando que,

[...] a análise desses planos municipais coloca em evidência a necessidade em considerar uma circulação de dispositivos que poderiam ser designados “reguladores” no sentido de assegurar que a escolarização dos alunos ocorra em um sistema escolar que resiste em se alterar (DILEVATI; BAPTISTA, 2016, p. 162).

Identifica-se que os autores, buscaram compreender se os PMEs possuíam alguma relação com o PNE, a partir de aproximações e comparações com os referenciais e legais e orientadores sobre a política de educação especial. Assim, o aporte teórico foi estabelecido à luz das contribuições do PNE, PEE e PMEs, analisando e refletindo acerca das aproximações, distanciamentos, convergências e divergências entre eles, buscando estabelecer relações que se interseccionam para dialogar com a realidade, ainda que se reconheçam os avanços sentidos e a necessidade de ações mais assertivas no acompanhamento e avaliação do proposto nestes planos.

Ao promover o efetivo monitoramento da execução das metas e estratégias instrumentaliza-se os gestores municipais para que estes possam avaliar constantemente a efetivação do PME na prática, e, “[...] como é inerente à política pública, os efeitos desse processo dependem das disputas e dos consensos temporários” (DILEVATI; BAPTISTA, 2016, p. 162), o que de fato precisa ser transposto se perspectivamos que as mesmas sejam materializadas e saíam do campo das proposições e intenções.

No mesmo viés de pesquisa, mas situando os PMEs em outro contexto, Plestsch (2016), buscou em sua análise problematizar aspectos como as contradições, os avanços

e as disputas entre diferentes atores que atuam no campo dos direitos das pessoas com deficiência. Para tanto, discute como sete municípios da Baixada Fluminense/RJ incorporaram as proposições da Meta 4 nos Planos Municipais de Educação, ponderando que,

[...] temos clareza de que precisamos ampliar o debate, ainda que fortemente centrado as políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso *de todos os alunos com e sem* deficiências aos processos de ensino e aprendizagem, a fim de universalizar o que há de melhor na educação brasileira. (PLESTCH, 2016, p.92 *grifos da autora*).

Observamos, que ao reconhecer a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema em questão, a autora não faz referência apenas ao contexto em que situou a análise, e destaca que “[...] os problemas educacionais na região investigada são extensivos à população geral” (PLESTCH, 2016, p. 92), evidenciando que o acompanhamento das ações e compreensão das concepções encontradas nos PMEs, se faz necessário, para maximizar ações e práticas que contribuam para qualificar a educação no contexto brasileiro.

Souza e Alcântara (2017), por sua vez, a partir da análise dos desdobramentos dos PNE nos PMEs, apontam, “[...] nítidas desvinculações em relação ao conjunto, de instrumentos de gestão considerados nas análises, e de outro, ausência de um enfoque regional – metropolitano nesses mesmos planos”.

Em comum entre Plestch (2016) e Souza e Alcântara (2017) podemos identificar o diálogo em suas análises com os referenciais do PNE e PEE, entre outros documentos que constituem o arcabouço de legislação, e que normatiza as questões relativas à educação especial, apontando dissonâncias e ressonâncias com estes referenciais, aludindo assim a dependência dos instrumentos legais superiores para embasar e referenciar seus planos.

Em outra perspectiva, Silva; Miranda e Bordas (2017) investigaram como as condições de trabalho dos professores da educação especial são tratados nos PMEs nos municípios do interior da Bahia. A preocupação dos autores, atenta-se a analisar sob a ótica de como os professores são considerados neste processo, refletindo sobre as condições que são disponibilizadas e contempladas em seus PMEs.

Ao reconhecerem que as condições de trabalho dos professores, que atuam com a educação especial, devem compor as estratégias a serem efetivadas nos PMEs como uma alternativa para qualificar a prática pedagógica, Silva; Miranda; Bordas (2017, p, 169), chamam atenção ao fato de que,

Ainda que não exista a garantia de que tudo que foi colocado como meta seja de fato materializado, os Planos servem inegavelmente como importantes instrumentos de diagnóstico e planejamento das ações para a melhoria da Educação de curto e médio prazo.

Já, Silva; Miranda e Borda (2019), propuseram-se a analisar a percepção dos professores atuantes na educação especial considerando o PNE e os PMEs e, apontando que, “os dados levantados indicaram que a maioria dos professores conhecem o Plano Nacional de Educação de ouvir falar, mas não conhecem as metas e estratégias apresentadas no referido documento (SILVA; MIRANDA e BORDAS, 2017, p. 169).

As considerações apresentadas, sintetizam movimentos que se propõe a discutir as questões amplas sobre a educação especial presentes nos PMEs, referenciando compreensões da própria história no processo de construção destes documentos orientadores, normativos e institucionais, visto que nos aproximamos do fim do decênio de vigência dos PMEs, PEE e PNE, e ainda são incipientes os estudos que vem discutindo em especial o processo de monitoramento, avaliação e execução das metas e ações encontradas nos mesmos.

Nesta perspectiva, Santos; Oliveira e Cavalcante (2020), analisaram um PME enfatizando sua aplicabilidade no tocante à educação especial e inclusiva de uma rede municipal de ensino. Ao comparar o que está contemplado no PME e as ações realizadas no contexto investigado, os autores destacam que,

[...] percebemos que a política estabelecida oficialmente não está sendo efetivada na prática uma vez que não conseguiu, até este ano de 2019, implementar novas práticas de ensino, ou até mesmo ampliar o acesso e permanência dos estudantes nos espaços escolares (SANTOS; OLIVEIRA, Cavalcante, 2020, s/n).

Acerca da realidade apresentada por Santos; Oliveira e Cavalcante (2020), acreditamos ser comum situações similares em outros municípios, especialmente pelos desafios que se apresentam em razão das questões relativas à disponibilidade financeira, bem como, da própria reorganização dos espaços e tempos, da concepção pedagógica,

formação de professores, percepções estas que se ampliam, pois como asseveram Silva; Miranda e Bordas (2019, p. 228), “[...] muitos dos cumprimentos de metas e ações previstas, tanto no Plano Nacional de Educação quanto nos Planos Municipais de Educação, recaem sobre a responsabilidade dos docentes”.

Corroborando com a relevância em qualificar a compreensão sobre a situação em que se encontram as práticas relativas à aplicabilidade, o acompanhamento e exequibilidade das metas e estratégias dos PMEs, Silva; Miranda e Borda (2019, p. 228) destacam que, “[...] é importante que mais estudos possam ser realizados, inclusive em outros municípios, estados e até diferentes regiões do país, a fim de criar aporte teórico e empírico acerca do tema aqui discutido”, tal como, nos propomos nesta pesquisa, que busca justamente descortinar outros cenários que possam favorecer a compreensão da realidade e a produção do conhecimento.

Articulado com o exposto, e considerando os horizontes que se apresentam com o delineamentos dos PMEs, Rigo e Oliveira (2021) refletem sobre as possibilidades de uma política pública desdobrar-se em políticas municipais efetivas, especialmente aquelas relacionadas a formação continuada de professores para a inclusão escolar, destacando que

[...] os municípios propõem, majoritariamente, formação aos professores do atendimento educacional especializado, em detrimento daqueles que atuam nas salas regulares, concluindo-se que os planos em geral, distanciam-se da construção de sistemas educacionais inclusivos e seguem uma concepção de educação especial centrada no atendimento educacional especializado, (RIGO e OLIVEIRA, 2021, p. 1).

Ao problematizar a situação de exequibilidade dos PMEs, inferimos que se apresentam possibilidades de ainda alinhar e desenvolver ações que efetivamente contribuam para sua materialização. Para tanto, convém provocar novas análises, reflexões, mobilizando os dirigentes municipais de educação a revisitarem, reavaliarem, reorganizarem seus planos, buscando promover a desestabilização dos mesmos, diante de possíveis distanciamentos em relação à algumas ações no contexto da educação especial.

Desta forma, os referenciais aqui apresentados, representam um espaço de análise, de esforços e construções coletivas e de novos caminhos que se abrem e

ampliam para alicerçar as discussões dos achados de nossa pesquisa, qualificando assim, a produção do conhecimento.

Buscando ampliar a compreensão sobre os referenciais que dialogam com o nosso tema de pesquisa, apresentamos adiante as contribuições a partir da análise de outros documentos, produções e da legislação em vigor, fornecendo-nos subsídios que complementam e aproximam-se do exposto.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva, de natureza qualitativa, por meio da análise documental, pois, utilizamos os Planos Municipais de Educação de oito municípios, localizados na região oeste do Estado de Santa Catarina, como fonte de informações para análise. Lüdke e André (1986, p.39) destacam que, os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto”, portanto, este processo nos possibilitará compreender não apenas o conteúdo exposto no PME, mas, visualizar questões relativas à forma como estes municípios se organizam.

Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), destacam que a análise documental “[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Dentre os recursos utilizados para a análise documental, definimos como instrumento os PMEs, por contemplarem relevantes fontes de informações das quais buscaremos extrair os dados para análise e discussão, afinal,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Para realizar a análise dos PMEs, contatamos via e-mail, as Secretarias Municipais de Educação dos oito municípios que compõem a Coordenadoria Regional

de Educação (CRE)⁵ de Seara, enviando a Carta de Apresentação com as informações da pesquisa, e solicitando o envio do PME. Todas as secretarias de educação para as quais solicitamos os documentos encaminharam o seu plano, deste modo, compomos o *corpus* de análise com oito PMEs.

Para análise dos dados, utilizamos a análise categorial, que é uma técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016)⁶ que obedece as etapas metodologicamente e rigorosamente estabelecidas em: a pré-análise, a exploração do material, e a interpretação. A técnica da análise categorial

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestadas e simples (BARDIN, 2016, p. 201)

A partir da leitura, estabelecemos de acordo com nosso objetivo e problema de investigação os blocos temáticos ou categorias de análise, para guiar e estabelecer relações com as análises. As categorias de análise são: a) Perspectiva /concepção de educação especial; b) Perspectiva de Educação Inclusiva; c) Articulação entre o PME, a proposição das metas e ações, e, contexto escolar.

Os PMEs foram nominados em PME01, PME02, PME03, PME04, PME05, PME06, PME07, PME08, de acordo com ordem de recebimento dos mesmos por e-mail.

Análise e discussão dos dados

⁵A Coordenadoria Regional de Educação (CRE), é um órgão vinculado e que representa à Secretaria de Estado da Educação (SED), nas ações administrativas e pedagógicas. São estruturas descentralizadas da SED que conforme divisão geográfica abrangem determinado número de municípios. A CRE de Seara, abrange oito municípios: Arabutã, Arvoredo, Ipumirim, Itá, Lindóia do Sul, Paial, Seara e Xavantina.

⁶Para Bardin (2016, p.47) a análise do conteúdo é “um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”

A partir da análise dos oito PMEs, podemos observar aproximações, convergências, divergências, ressonâncias e dissonâncias com o PEE/SC e PNE a partir de um processo de reflexão, considerando as quatro categorias de análise que articuladas nos permitem compreender o contexto da educação especial concebidos nestes documentos.

Enquanto convergências e ressonâncias entre os PMEs podemos destacar a articulação na proposição e organização dos mesmos consoante ao documento estadual e nacional, a organização sequencial das sessões temáticas, das metas e ações, demonstrando assim, a influência do PNE no delineamento dos outros entes federativos e a expressiva referência e embasamento a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Em que pese as proposições das metas, identifica-se que os oito planos municipais mantiveram semelhante quantitativo de metas que o PEE e o PNE, promovendo incipientes modificações às mesmas, mais especificamente acrescentando alguma especificidade dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE)⁷, ou mesmo, incluindo no texto da meta, referência a alguma legislação ou documento formativo.

Ao que parece, o fio condutor da construção dos planos foi mesmo as orientações nacionais, que somado à articulação dos conselhos municipais e estaduais, desenvolveram uma sequência de atividades envolvendo a sociedade civil. Neste sentido, podemos identificar que as diferentes formas de envolvimento, condução e discussão de metas e ações em alguns casos avançaram na proposição de ações para além daquelas previstas no PNE, o que nos leva considerar que nestes casos, espraiam-se as ações buscando atender algumas necessidades locais.

Esta mobilização nas diferentes instâncias, se manifestou também de diferentes formas, buscando a participação democrática dos setores partícipes, evidenciando que o percurso constitutivo se estabeleceu articulando-se diferentes percepções que contribuíram a sua maneira para que os PMEs se constituíssem a partir dos anseios naquele tempo.

⁷ Para a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008, p. 15), são considerados Público Alvo da Educação Especial, “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”

À época, imbuídos pelo desejo de pensar e delinear os caminhos para 10 anos da educação, as circunstâncias históricas, políticas, econômicas foram fatores determinantes para composição das ações a serem desenvolvidas em cada meta e contribuíram para que hoje, em outro contexto histórico, possamos perceber algumas fragilidades, distanciamentos entre as demandas que se apresentam e aquilo que foi pensado anteriormente.

Quadro 1– Quantidade de metas, meta da educação especial e estratégias/ações relativas à meta da educação especial

Plano Municipal de Educação	Ano de aprovação do PME	Metas	Meta que trata da Educação Especial	Ações/Estratégias
PME01	2015	15	4	24
PME02	2015	19	4	12
PME03	*	18	4	21
PME04	*	19	4	13
PME05	2015	20	4	20
PME06	2015	20	4	23
PME07	2015	19	4	18
PME08	2015	15	4	12

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa realizada nos PMEs (2022).

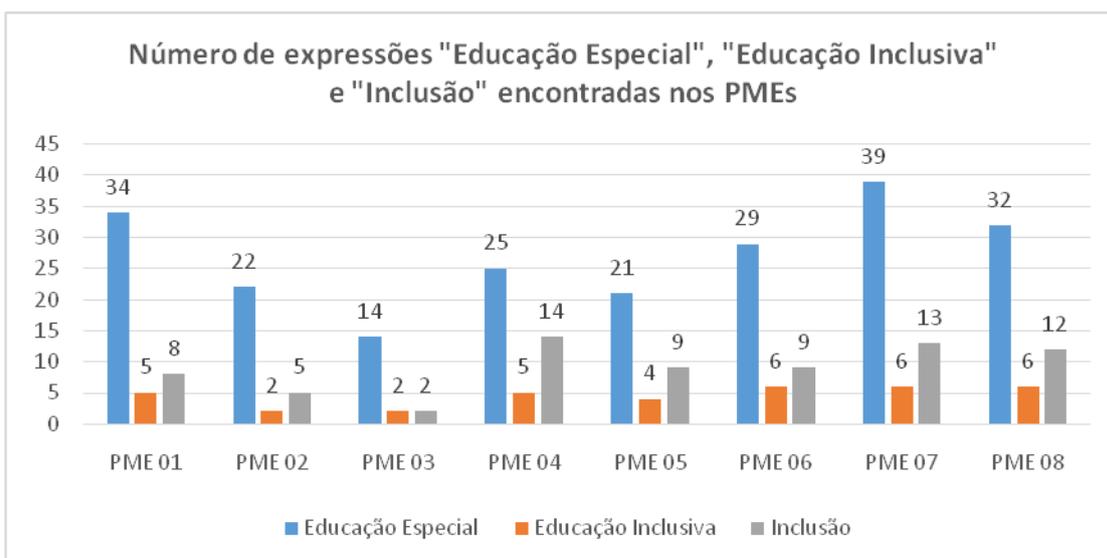
O quadro 1, aponta informações acerca da composição dos PMEs, relativas ao ano de aprovação, quantidade total de metas, meta relativa à educação especial, e quantidade de estratégias e ações apresentadas para meta 4 que trata do nosso *corpus* de pesquisa. Convém ressaltar que não foi encontrado em dois PMEs (PME03 e PME04) o ano de aprovação. Outra importante observação é que alguns PMEs, utilizam a expressão estratégias e outras ações, para referir-se àquilo que estavam propondo-se realizar a partir da meta estabelecida.

A análise do quadro 1, nos aponta dados díspares, como por exemplo, dois PMEs apresentaram 15 metas, enquanto os demais apresentaram 18 ou 19 metas. Quando analisamos o quantitativo de estratégias/ações relacionadas à meta 4, observamos um distanciamento ainda maior. Enquanto o PME01 apresenta 24 estratégias para meta 4, o PME08 e PME02 apresentam apenas 12 ações para a mesma meta. O quantitativo de estratégias/ações não é um indicativo de materialização e execução dos PMEs, mas como podemos identificar apresentam desdobramentos mais exequíveis quando comparados aos com menos ações que tornaram-se estratégias/ações mais amplas em sua totalidade.

Ressaltamos por outro lado que não foram identificadas e especificadas questões relativas à criação de uma política municipal acerca da educação especial. De mesmo modo, entre as ações da meta 4 nos PMEs, não foram evidenciadas ações relativas à forma, como e nem quem seriam os profissionais que iriam atuar no contexto da educação especial, demonstrando assim existirem algumas fragilidades, mas, que não comprometem o compromisso assumido com o desenvolvimento de uma proposta para a educação especial.

Ainda, com relação a análise das concepções encontradas a respeito da educação especial na perspectiva inclusiva, buscamos identificar como as expressões apareceram ao longo dos PMEs. O gráfico 1, apresenta a quantidade⁸ de vezes em que foram identificadas as expressões “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão” nos PMEs analisados.

Gráfico 1 – Indicativo da quantidade de expressões encontradas nos PMES



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa realizada nos PMEs (2022).

Os dados apresentados no gráfico nos ajudam a entender, por exemplo, os desdobramentos das estratégias/ações presentes em cada plano, no entanto, não se constitui em parâmetro para comparações com o número de estratégias/ações propostas,

⁸O número de cada expressão encontrada nos PMEs a partir da busca efetuada com auxílio de recurso do Microsoft Word (função: localizar) representa o número total incluindo as expressões encontradas no sumário.

mas, corroboram por exemplo, para entendermos como será visto mais adiante, a lacuna em relação a compreensão acerca da educação inclusiva e inclusão visto as diferenças díspares em relação à expressão educação especial.

Identificamos ainda, no que concerne à educação especial, a falta de uma identidade para a mesma, observando-se uma dependência e vinculação conceitual ao que está exposto na legislação em especial a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018), representando uma limitação no campo e no exercício teórico de expressar o que os municípios entendem ser a mesma.

Para melhor compreensão dos indicativos encontrados na análise, apresentamos a seguir as considerações a partir das três categorias temáticas definidas para responder ao problema da pesquisa.

Perspectiva /concepção de educação especial

As concepções de educação especial presentes nos PMEs analisados são encontradas basicamente em uma única sessão e caracteriza a forma de atendimento aos alunos. Ela é referenciada como uma modalidade da educação básica e o conceito de educação especial remete às contribuições da LDB nº 9394/96, bem como da própria meta 4 do PNE.

A Educação Especial insere-se na Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo oferecida preferencialmente, no sistema regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PME 03, 2015, p. 36).

Conforme o Art. 58 da LDB, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (PME04, 2015, p. 30).

Observamos neste sentido, que não houve esforços por parte dos municípios em criar uma identidade para educação especial. A sessão dedicada à educação especial nos PMEs, se propõe a apresentá-la e não apresentar a sua identidade no contexto do plano dos próprios municípios. Observa-se a preocupação em explicitar a mesma a partir de alguns dispositivos legais e normativos. Outra, interface da definição de educação especial encontrada nos PMEs é a de definir como pode ocorrer na rede municipal.

A Educação Especial deve acontecer nas escolas regulares propiciando o desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais dos alunos. A instituição escolar deve inserir em seu Projeto Pedagógico essa modalidade (PME04, 2015, p. 69).

Neste sentido, podemos inferir, a partir da análise dos PMEs, a aproximação com a percepção de Dilevat; Baptista (2016), quando destacam a partir de suas análises sobre os planos que fizeram parte do seu estudo que estes evidenciam a necessidade em considerar e contemplar os dispositivos legais como reguladores.

Identificamos apenas no PME05 (2015, s/n), uma abordagem sobre educação especial, para além da definição de modalidade de ensino que busca atender alunos com deficiência ou transtorno, ao destacarem que,

[...] especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem (MATISKEI, 2004, p. 192 apud Carvalho, 2001).

De fato, ao contemplar esta percepção acerca da educação especial, centrada mais na reflexão sobre as relações que se estabelecem na prática e suas interfaces, “[...] desloca-se o enfoque do especial ligado ao aluno para o enfoque do especial atribuído à Educação” (PME05, s/n). Acerca deste olhar e concepção acreditamos constituir-se em uma prática inclusiva, que compreende a educação como o processo de construção, interação, sensibilização, apropriação do conhecimento, transpondo a compreensão do especial vinculada aos alunos PAEE.

Convém destacar as similitudes encontradas entre os PMEs e PNE na estruturação da seção dedicada à educação especial, apontando dados estatísticos, levantamentos dos dados municipais, comparando-os com dados referentes ao estado e ao país. Esta aproximação estrutural dos PMEs evidencia que os municípios buscaram, de fato, seguir uma ordem didática para sua organização, o que por um lado contribuiu para estabelecer uma articulação entre estes documentos, mas em contrapartida, não avançando na construção de uma identidade própria para os mesmos.

Perspectiva /concepção de educação inclusiva presente nos PMEs

A construção e proposição do PME de cada município, representa o esforço coletivo de diferentes segmentos e imprime as características, percepções e compreensões múltiplas e ao final evidenciam a concepção de educação presente no documento e como tal deve desdobrar-se em ações no cotidiano escolar.

Observamos a partir da leitura e análise dos PMEs que compõe o *corpus* analítico de nossa pesquisa, que as concepções de educação especial e educação inclusiva, são pouco evidenciadas nos documentos. Encontramos nos PMEs excertos de contribuições de documentos legais, normativos e orientadores, expressos como, “política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” mas, não ficam evidenciadas as concepções que norteiam a ação educativa, tampouco a compreensão de educação inclusiva.

Apenas um PME apresentou uma definição de educação inclusiva como “[...] a educação ministrada nas escolas para educandos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino, em todas as suas fases e modalidades” (PME 07, p. 69), concepção esta que apresenta-se restrita a alunos PAEE.

Contudo, observamos que a maioria dos municípios apresentou na Meta 4 pelo menos uma estratégia que buscasse garantir a sua efetivação no contexto municipal, assim expresso: “Garantir a oferta de educação inclusiva da rede municipal, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (PME 01, p. 101; PME 04, p. 70; PME 05 s/n; PME 06, p. 35, PME 07, p. 122; PME 08, s/n).

Identificamos, ainda, que dois PMEs não apresentam na Meta 04 a estratégia referenciada anteriormente, o que representa uma lacuna, pois não contemplá-la fragiliza a garantia de sua execução. A aproximação mais evidente em relação a esta estratégia se deu em “[...] garantir que as escolas de educação básica promovam espaços para participação das famílias na elaboração do projeto político pedagógico na perspectiva da educação inclusiva” (PME 02, p. 78).

Nota-se que os municípios elencaram em suas metas e ações/estratégias aquilo que à época intencionavam realizar no período de 10 anos de vigência do PME. Assim, pode-se constatar entre as proposições que a concepção de educação inclusiva, é de universalizar o atendimento aos alunos PAEE, reconhecendo este como direito, logo, nos parece ser este o entendimento marcante entre os PMEs analisados.

Aliado a falta de uma concepção de educação inclusiva nos PMEs, observamos entre as estratégias apresentadas que o foco destas ações se estabelece apenas para os alunos com deficiência ou transtorno, evidenciando assim, a restrita compreensão acerca do que de fato é e o que abarca a educação inclusiva que, de modo geral, pressupõe o acolhimento a toda diversidade e diferença que compõe o espaço escolar.

A articulação entre PNE, PEE e PME – proposição das metas e ações com o contexto escolar

O PNE vigente, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014, representa de forma geral o resultado de uma construção histórica marcada por profundos debates, fóruns, conferências, em diferentes espaços e tempos, que orientado e inserido em um contexto socioeconômico e político determinou os rumos da educação, com diferentes intencionalidades. De igual forma, podemos identificar que os PMEs, documentos de nossas análises foram construídos a partir da mobilização de diferentes segmentos da sociedade, primando pela construção democrática e colaborativa, como podemos encontrar no PME01.

[...] resultado de um trabalho com metodologia participativa e democrática, tendo sido coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, elaborado e construído pela Equipe Técnica de Organização e Sistematização, Conselho Municipal de Educação, Educadores, Comunidade Escolar e colaboradores dos diversos segmentos que compõem a sociedade.

Entre as ações mais comuns encontradas para sua construção podemos destacar as reuniões na escola, as reuniões com diferentes entidades, o fórum municipal de educação, as consultas públicas, as audiências públicas que foram, recorrentemente, explicitadas na parte introdutória e na apresentação dos PMEs. Identifica-se convergência nas ações realizadas, principalmente no que diz respeito a garantir a transparência, participação, colaboração de diferentes segmentos, durante o processo de construção democrática do documento, tal como destaca o PNE.

Podemos identificar que os oito PMEs analisados indicam e referenciam o PNE e o PEE, estabelecendo e reconhecendo, assim, o regime de colaboração, visto que este é um instrumento de planejamento, organização e orientação para execução de políticas

públicas educacionais de forma articulada, objetivando delinear novos rumos para o cenário educacional, com a efetivação do regime de colaboração, indispensável para sua exequibilidade e materialização cada qual em sua instância, pois como bem observam Vicente; Ramos; Moreira (2015, p. 225),

O Plano Nacional de Educação (PNE) que exprime a política nacional da educação, com contribuições dos estados e municípios, dos profissionais da área e dos segmentos majoritários da população organizada, tende a dar reciprocidade ao trabalho de todas as instâncias públicas, evitando o desacerto entre as administrações públicas, nos campos federal, estadual, distrital e municipal.

A relação e aproximação na construção desta identidade nos diferentes contextos, aponta para o papel e a relevância destas proposições para efetivar ações de forma transversal em espaços que apesar de suas especificidades, limitações e autonomia apresentam dependências não apenas administrativas mas também de aporte financeiro para sua efetivação. Portanto, o alinhamento entre estes entes por meio de objetivos definidos em torno de um bem comum, favorecem a convergência de encaminhamentos como suporte que se retroalimentam e ampliam os horizontes de práticas que qualificam tais ações.

A análise dos oito PMEs, nos permitiu identificar algumas características semelhantes entre eles e entre o PEE e PNE. Em todos os planos a meta que contempla a educação especial está inserida na Meta 4. O PNE prevê na Meta 04,

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

O texto referenciado anteriormente que está no PNE, encontra-se presente em todos PMEs analisados, em alguns acrescidos pela legislação municipal, e outros dispositivos legais como é o caso da Constituição Federal de 1988. Em que pese as iniciativas municipais, observamos, apenas, nos PME05, PME07 e PME08, avanço em suas metas, já que incluíram no segmento que se refere ao público a ser atendido, os alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade e

especificaram também o atendimento aos alunos com transtorno do espectro autista. Estes municípios ao incluírem em seus PMEs estas especificidades demonstram uma preocupação em relação a estes transtornos, que não estão contemplados na Meta 4 do PNE, bem como no PEE.

Notam-se inúmeras semelhanças de redação entre os Planos, como visto no tópico anterior, indicando assim, que a sua construção pode ter ocorrido partindo de um modelo que foi sendo adequado à realidade e às necessidades de cada município. Este fato, constitui-se em uma fragilidade e demonstra agravamento da construção democrática, teórica e conceitual, implicando assim, em planos que seguem uma mesma ordem, e por muitas vezes não caracterizam ou expressam, de fato, as concepções e as realidades locais, distanciando-se do aporte teórico dos entes locais.

Apesar dessa observação, percebemos que entre as metas, estratégias e/ou ações, existe uma aproximação entre suas proposições com o contexto escolar, notadas a partir da própria redação que situa a escola com o *locus* de desdobramento das intencionalidades presentes em cada plano. Percebemos que houve um esforço no sentido de valorizar a escola como espaço onde de sua materialização, como expresso no PME 06, encontrado também nos demais PMEs

Garantir que as escolas de educação básica promovam espaços para participação das famílias em parceria com os profissionais atuantes na educação especial na elaboração do projeto político pedagógico na perspectiva da educação inclusiva (PME 06, 2015, p. 125).

Outro aspecto marcante encontrado entre os PMEs, que aproxima-se do PNE e do PEE, está situado nas estratégias/ações ao expressar a importância da formação continuada de professores. Observa-se a preocupação em dinamizar ações que possibilitem aos profissionais que atuam no contexto da educação especial o aporte teórico e prático para trabalhar com as especificidades do PAEE.

Contudo, nota-se que os PMEs não manifestam nem caracterizam quem são estes professores, qual a habilitação necessária para atuar neste contexto, indicando assim uma fragilidade nessas questões. Asseveramos que aproximação mais evidente sobre a definição de quem são estes profissionais, pode contribuir para promover o avanço ou mesmo o retrocesso no processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, não foi identificado, quem são, os alunos públicos alvo da educação especial nos PMEs

analisados. Este fato se aproxima com o exposto anteriormente sobre a compreensão de educação inclusiva que também apresenta fragilidade entre os planos.

Por fim, podemos inferir que a estruturação dos PME's estabelece similitudes, aproximações e articulações com o PNE e PEE, nas dimensões propositivas, organizacionais e redacionais. Este alinhamento, favoreceu aos municípios espriar suas estratégias/ações, desdobrando-se para atender as especificidades locais, situações regionais, além de tornar a sua consolidação mais efetiva ao propor ações mais diretas. Em especial notamos que os PME's analisados, demonstraram estar um pouco mais próximos do contexto escolar, pois, muitos apresentam informações acerca da realidade que vivenciam, especificando suas necessidades, ações e estratégias que contribuam nos avanços dos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Aproximamo-nos do fim do decênio da vigência dos PME's (2014-2024), e buscando compreender como estes têm concebido a educação especial na perspectiva de educação inclusiva, podemos destacar algumas sínteses derivadas da análise realizada. Estas sínteses permitem novas reflexões acerca dos PME's, contribuindo desta forma para novos desdobramentos, por isso, acolhê-las como forma de revistar, reconstruir e contemplar questões que no decorrer do processo de pesquisa mostraram fragilidades e distanciamentos são fundamentais para qualificar as futuras discussões acerca dos PME's.

Observamos, que os PME's analisados apresentam em linhas gerais aproximações em relação a proposição das metas e estratégias/ações, bem como na redação apresentada. Isso nos permite considerar que os PME's foram concebidos a partir de uma mesma estrutura organizacional e/ou chancelada por algum tipo de assessoria que estabeleceu o modelo sobre o qual os municípios sintetizaram as discussões promovidas entre os segmentos participantes de sua elaboração.

Percebemos contudo, que em relação a problemática da pesquisa acerca de quais as ações constituída em pauta de política pública que favorecem o acolhimento e atendimento aos estudantes PAEE, que houve fragilidades no processo de construção, pois não foram explicitadas estratégias/ações que sinalizassem este exercício. As

proposições mantiveram-se no âmbito do reconhecimento do direito do atendimento e da inclusão na escola, enquanto a assertividade destas ações, mantiveram-se em situações no campo e na dimensão legal. Este parece ter sido um dos motivadores e o fio condutor, no contexto da educação especial, encontrados nos PMEs, pois as discussões iniciais e a apresentação de metas/estratégias/ações mantiveram-se, recorrentemente, associados e em consonância com os documentos legais.

Com relação à concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, identificamos a ausência desta nos PMEs. Apesar de encontrarmos incipientes estratégias/ações que permitem estabelecer relações, sinaliza-se que estas estão articuladas como desdobramentos para o atendimento de alunos PAEE. Assim, encontramos fragilidades quanto a percepção do sentido e significado atribuído a ela, evidenciando a necessidade de ampliar o debate sobre esta temática com o objetivo de qualificar a construção de futuros planos de educação, bem como, políticas públicas e educacionais.

Nesse íterim, evidenciamos a necessidade da promoção de uma ampla discussão acerca do entendimento sobre educação inclusiva, pois não é apenas a inclusão de alunos PAEE que a torna inclusiva. Este olhar precisa ser espriado para outros horizontes que tem requerido pensar e acolher os diversos sujeitos, fragilidades, potencialidades, aqueles marginalizados, em vulnerabilidade econômica, social, cultural, sanitária entre tantas outras manifestações que permeiam a escola e excluem os sujeitos.

Convém ressaltar diante do contexto observado pelas análises, que os PMEs representam a construção coletiva, democrática e, que a sua medida e reconhecidas as limitações, buscaram propor caminhos para o desenvolvimento da educação em seus respectivos municípios. Reconhecemos contudo, que o distanciamento de um aporte teórico, que sustente as concepções de educação especial e educação inclusiva, contribuíram para fragilização de proposições de estratégias/ações mais sólidas e que de fato se efetivasse como uma ação apta à realização.

Podemos destacar que houve a articulação entre o PNE e o PEE na construção dos PMEs, demonstrando assim, o compromisso em torno deste processo, tanto na forma de apresentação, organização como também no alinhamento entre as intencionalidades manifestas em suas metas, e estratégias/ações.

Destaca-se que as reflexões provocadas com este estudo apresentam elementos que podem contribuir para que até o final da vigência dos PMEs estes possam ser revisitados e quem sabe ao identificar possíveis lacunas, a equipe técnica, responsável pelos encaminhamentos relacionados ao PME, especifique novas redações por meio de leis municipais como alternativa para diminuir possíveis lacunas, como também, se constituir em subsídios para implantação do monitoramento destes planos, e acompanhamento na sua materialização e consolidação no contexto educacional.

Por fim, observamos a necessidade de ampliar as discussões acerca de novas pesquisas com o objetivo de qualificar o debate em torno deste tema, indicando-se como possibilidade a comparação com outros estudos e contextos de análise e a relevância de sistematizar também estudos acerca do acompanhamento, monitoramento e os desdobramentos dos PMEs.

Referências

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DELEVATI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Planos municipais de educação e educação especial na perspectiva inclusiva: quais configurações. **Práticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 147-164, 2016.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.2, n.3, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PLESTCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da baixada fluminense: avanços, contradições e perspectivas. **Comunicações**. Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 81-95, 2016.

RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação de educação nos planos municipais. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 51. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências**. Florianópolis, SC, 2015.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SANTOS, E. K . L. dos.; OLIVEIRA, I. C. M. da S.; CAVALCANTE, V. C. Plano municipal de educação de Marechal Deodoro: um olhar sobre a educação especial. 2020.

SOUZA, D. B. de.; ALCÂNTARA, A. B. (Des) vinculações de planos municipais de educação metropolitanos com outros instrumentos de gestão local da educação. **Educ. Pesqu.** São Paulo, v. 43, n. 3, p. 711-726, jul/set. 2017.

SILVA, O. N, da.; MIRANDA, T, G.; BORDAS, M. A. G. Percepção dos professores de educação especial acerca do plano nacional e dos planos municipais de educação. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – Bahia, v. 15, p. 228-245, n. 35, out/dez, 2019.

VICENTE, V. R. R. de.; RAMOS, C. V.; MOREIRA, J. A. da S. O financiamento da educação básica no Brasil: em discussão a vinculação de recursos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 8, n. 16, mai/ago. 2015.

ENSINO DE FÍSICA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

PHYSICS TEACHING AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Paula Magna da Silva Roma¹

Resumo: Objetivou-se analisar o perfil das teses e dissertações sobre Ensino de Física e inclusão de alunos com deficiências nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu do Brasil, entre 2015 a 2020, por meio de um estudo bibliométrico. Os 36 trabalhos selecionados foram extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O estudo revelou que as dissertações e teses sobre a temática são escassas dentro do período analisado, além de enfatizar a necessidade da capacitação profissional pelos atores envolvidos no processo, tanto inicial quanto continuada, para que a inclusão seja realmente aplicada nos ambientes escolares. Dessa forma, é preciso expandir as pesquisas sobre a temática, sendo o primeiro passo a capacitação desses profissionais, tornando-os aptos a produzir novas metodologias, recursos e estratégias que visem à inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns.

Palavras-chave: Ensino de Física. Inclusão. Deficiência.

Abstract: The objective was to analyze the profile of theses and dissertations on Physics Teaching and the inclusion of students with disabilities in stricto sensu Graduate Programs in Brazil, between 2015 and 2020, through a bibliometric study. The 36 selected works were extracted from the Theses and Dissertations Catalog of the Higher Education Personnel Improvement Coordination and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The study revealed that dissertations and theses on the subject are scarce within the analyzed period, in addition to emphasizing the need for professional training by the actors involved in the process, both initial and continuing, so that inclusion is actually applied in school environments. Thus, it is necessary to expand research on the subject, the first step being the training of these professionals, making them able to produce new methodologies, resources and strategies aimed at including students with disabilities in common classes.

Keywords: Physics Teaching. Inclusion. Deficiency

¹Doutora em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutorado no Laboratório de Malária do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. Mestrado em Física pela Universidade Federal do Amazonas, graduada em Física pela Universidade Federal do Amazonas. Servidora no IFSULDEMINAS, Campus Três Corações. E-mail: paula.magda.roma@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3625-9837>

Introdução

O direito à educação é destinado a todos, conforme descrito no artigo 205 da Constituição Federal, sendo dever do Estado e da família sua promoção e incentivo com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, de forma a prepará-la para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Dessa forma, todas as pessoas têm direito à função transformadora e emancipatória proporcionada pela educação, ou seja, que lhes possibilitem o acesso ao conhecimento histórico e socialmente construído e à vida produtiva.

Na mesma direção, a Declaração de Salamanca, de 1994, destaca que pessoas com necessidades especiais, isto é, pessoas cujas necessidades educacionais originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem, devem receber a mesma educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 1994). Sendo essa a base da educação inclusiva.

Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, assegura a todos, inclusive aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o direito de estudar nas classes comuns de ensino regular. A esses estudantes, público-alvo da Educação Especial (EE), lhes são garantidos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos visando atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, há uma ampliação do público-alvo da EE, abarcando, agora, os alunos com transtornos mentais. Além disso, dispõe que os estudantes público-alvo da Educação Especial além da garantia de acesso à escola comum, têm também direito a escolas especializadas, podendo, assim, o estudante e sua família escolher qual a melhor opção.

Para Borges et. al (2020), essa nova (velha) Política banaliza o discurso da inclusão e pode não favorecer o desenvolvimento integral dos alunos atendidos pela EE, uma vez que “tensiona as relações educativas e financeiras numa disputa entre o direito

educacional no sistema geral de ensino e o fortalecimento das instituições especializadas” (p. 129).

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, dispõe que à pessoa com deficiência (PcD) é assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades ao longo de toda a vida de forma que ela possa alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades segundo suas peculiaridades, interesses e necessidades de aprendizagem.

De acordo com a referida Lei, no artigo 2, PcD é aquela pessoa que tem impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, pode ter sua participação efetiva e plena na sociedade e na escola restringida. Essas barreiras são classificadas em 6 dimensões: urbanísticas, arquitetônicas, transportes, comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

No decorrer dos últimos quatro anos (2016-2020), o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial tem aumentado gradualmente em todos os níveis de ensino nas classes regulares. As etapas da Educação Básica, compostas pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, apresentaram mais de 90% de alunos incluídos nas salas de aulas regulares no ano de 2020, sendo a maior parcela observada no Ensino Médio, com 99,3% (INEP, 2020).

Quando se compara a oferta da educação inclusiva por dependência administrativa, percebe-se que nas redes estadual, com 97,2%, e municipal, 96,2%, são as que apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. Por outro lado, na rede privada, a realidade ainda é excludente, somente 40,9% das matrículas da educação especial estão em classes comuns (INEP, 2020).

Para que se avance nesse percurso inclusivo, coloca-se não apenas para o Estado, sistemas de ensino e escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender a essa diversidade de alunos, mas também para toda comunidade escolar, para as instituições de ensino superior e de pesquisa, para as organizações não-governamentais e outros segmentos da sociedade essa responsabilidade (BRASIL, 2001).

Diante desse cenário, faz-se necessário o uso de metodologias inclusivas nas salas de aulas, bem como a capacitação dos profissionais envolvidos com esses estudantes a

fim de proporcionar-lhes uma educação de qualidade, inclusiva e equânime com base em suas especificidades.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário averiguar quais as propostas metodológicas, estratégias de ensino e recursos têm sido implementados nas salas de aulas regulares, mais precisamente nas aulas de Física, visando à inclusão desses alunos, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais da educação envolvidos nesse processo inclusivo.

Para isso, sabendo que a Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu*, a qual tem sido considerada, nos últimos 45 anos, como principal alavanca para políticas de Estado e responsável pelo crescimento da produção científica brasileira (FREITAS e SOUZA, 2018), recorre-se à análise sobre o quê as dissertações e teses estão abordando sobre essa temática, pois, geralmente, esses documentos não são abordados nas revisões de literatura, embora originem os artigos científicos utilizados nessas revisões. Somado a isso, ao averiguar esses documentos, é possível obter informações, que muitas vezes não são descritas nos artigos, e que podem contribuir para efetivar o objetivo do presente trabalho.

À face do exposto, este estudo propõe-se analisar o perfil das teses e dissertações sobre a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas aulas de Física decorrentes de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do Brasil entre os anos de 2015 a 2020, visando contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, produção e disseminação do conhecimento produzido sobre essa temática. Para isso, recorreu-se a pesquisa bibliométrica, cujos métodos, resultados e análises dessa busca serão descritos a seguir.

Materiais e métodos

O presente estudo objetivou sistematizar, por meio da análise bibliométrica, as pesquisas produzidas no âmbito das pós-graduações, teses e dissertações, no Brasil sobre o Ensino de Física e alunos com deficiência entre os anos de 2015 a 2020. De acordo com Araújo (2006), a bibliometria consiste numa técnica quantitativa e estatística de medição de índices da produção científica e de sua disseminação. Sendo conhecida inicialmente como “bibliografia estatística” e tendo como principal diferença entre as análises bibliográfica e bibliométrica consiste no fato desta última utilizar mais métodos quantitativos do que discursivos.

Inicialmente, selecionou-se as bases de dados e os descritores a serem utilizados, os critérios de inclusão e exclusão e a delimitação temporal que serviriam de parâmetros para o levantamento bibliométrico. As unidades de análise foram teses e dissertações publicadas em duas fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para coletar os dados, utilizou-se a seguinte estratégia no campo de busca disponível no sítio eletrônico das mencionadas fontes: ["educação especial" OR "educação inclusiva" OR inclusão OR deficiência] AND "ensino de física". A escolha do período temporal de análise deu-se por conta da publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015, destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais visando à inclusão social e cidadania de pessoas com deficiência.

Os 62 arquivos identificados na busca passaram por processo de leitura do título, resumo e elementos de identificação, sendo selecionados, após a remoção dos textos duplicados, textos que não foram encontrados na base de dados e nem na web ou que não atendiam à temática da pesquisa, 36 documentos. Nos estudos selecionados, foi feita a extração das seguintes variáveis: título do trabalho, tipo do estudo (dissertação ou tese), curso (mestrado acadêmico, mestrado profissional ou doutorado), ano de publicação, Instituição de Educação Superior (IES) que o PPG se vincula, público-alvo da proposta, tipo de deficiência, tema abordado e palavras-chave.

O público-alvo se dividiu em: alunos do ensino fundamental regular, ensino médio regular, alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Professores. Dentro do público Professores, ressalta-se que foram escolhidos trabalhos que tiveram como escopo a capacitação direta desses profissionais, por meio de cursos e/ou oficinas.

Os dados coletados foram organizados, tabulados e analisados com o auxílio do software Excel. Para identificar os principais temas presentes nas teses e dissertações e categorizá-los, realizou-se a leitura do material. Alguns materiais não estavam disponíveis para acesso nas bases utilizadas e, por isso, foram realizadas buscas no Google Acadêmico, levando-se em consideração o título da obra encontrada no CTD ou na BDTD. Após a organização dos dados, foi possível criar tabelas e gráficos para compreender a evolução temporal dos estudos, sua distribuição geográfica e frequência

de ocorrência das palavras-chave com a finalidade de facilitar a análise e interpretação dos dados.

Resultados e discussões

Dos 36 trabalhos selecionados, 32 (89%) são dissertações e 4 (11%) são teses. A distribuição das teses e dissertações sobre Ensino de Física e inclusão de alunos com deficiência pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização das teses e dissertações brasileiras sobre Ensino de Física e inclusão de alunos com deficiência, segundo tipo do estudo, curso, tipo de deficiência abordada no trabalho e público-alvo.

Variável	N (quantidade da amostra)	(%)
Tipo do estudo		
Mestrado	32	89
Doutorado	4	11
Curso		
Mestrado acadêmico	10	28
Doutorado acadêmico	4	11
Mestrado profissional	22	61
Tipo de deficiência abordada		
Surdez	7	19
Visual	26	72
Intelectual	2	6
Surdez, Visual, Intelectual e Física	1	3
Público-alvo		
Alunos do Ensino Fundamental	4	11
Alunos do Ensino Médio	24	67
Alunos do Ensino Fundamental e Médio	1	3
Alunos da Educação de Jovens e Adultos	3	8
Professores	2	6
Alunos do Ensino Médio e Professores	2	6

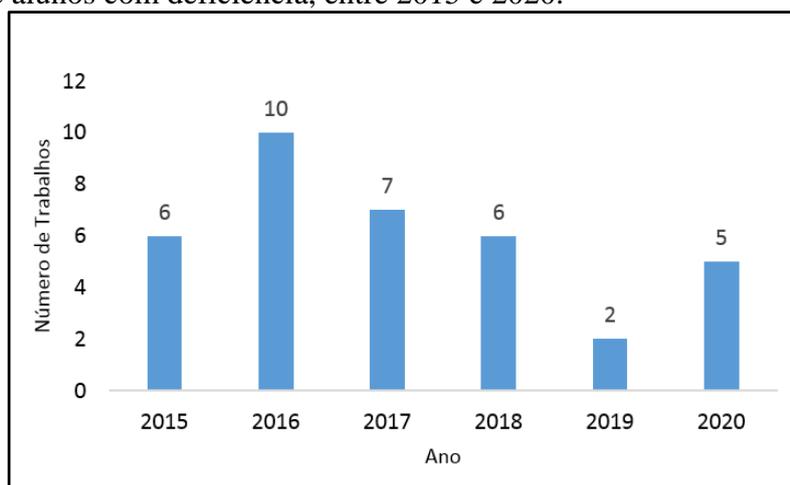
Fonte: A autora, baseada no Catálogo de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Entre as dissertações, 61% são provenientes de cursos de mestrado profissional em Ensino de Física, os quais estão associados ao Programa de Mestrado Nacional

Profissional em Ensino de Física (MNPEF), cujo público são professores de ensino médio e fundamental com ênfase principal em aspectos de conteúdos na Área de Física. O tipo de deficiência mais abordado nos trabalhos foi a visual, com 26 pesquisas (72%). Os alunos do ensino médio representaram a maior parcela de público-alvo das propostas, com 24 (67%) trabalhos.

Os anos que obtiveram a maior concentração de teses e dissertações publicadas foram 2016 e 2017 com, respectivamente, 10 (28%) e 7 (19%) estudos (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Evolução temporal das teses e dissertações brasileiras sobre Ensino de Física e inclusão de alunos com deficiência, entre 2015 e 2020.



Fonte: Autora.

Entre as teses e dissertações analisadas no presente estudo, quatro categorias temáticas apresentaram destaque: produção de material didático e propostas pedagógicas (92%), capacitação docente (6%), aplicações de estratégias de ensino e capacitação docente (6%) e compreensão do processo de ensino e aprendizagem de aluno com deficiência (3%) (Quadro 1). Esse resultado expressivo para produção de material e apresentação de propostas pedagógicas vai ao encontro da quantidade de trabalhos oriundos do MNPEF, haja vista que neste tipo de programa, o mestrando, além da dissertação, deve produzir um produto educacional e implementá-lo em sala de aula (CASANOVA e ZARA, 2020).

Quadro 1 - Sistematização das teses e dissertações brasileiras sobre Ensino de Física e inclusão de alunos com deficiência, segundo categorização temática dos assuntos.

Temática	Título/Autor/Ano de defesa
Produção de material didático e práticas pedagógicas	#1 - Uma proposta de ensino de física moderna e contemporânea para alunos com e sem deficiência visual Autor: Bruno Eron Magalhaes de Souza (2016)
	#2 - Desenvolvimento e aplicação de uma maquete sobre as leis de Kepler para inclusão de alunos portadores de deficiência visual no ensino de Física Autor: Antonio Da Silva Mendonca (2015)
	#3 - Inclusão no ensino de física: ensino das qualidades fisiológicas do som para alunos com deficiência auditiva Autor: Jederson Willian Pereira de Castro (2015)
	#4 - O uso do laboratório de ciências para o ensino de física no ensino fundamental com uma abordagem adaptada para deficientes visuais: uma proposta inclusiva Autor: Juan Diego Ferreira Vilhena (2017)
	#5 - Ensino de física: uma abordagem da óptica geométrica para estudantes com deficiência visual Autor: Raynel Antonio Da Costa (2017)
	#6 - Utilização de recursos de matemática inclusiva no ensino de Física para pessoas com deficiência visual Autor: Joao Paulo Ferreira Da Silva (2017)
	#7 - Elaboração e utilização de uma placa multissensorial para o ensino de espelhos esféricos Autor: Felipe Araujo Paes Barbosa (2017)
	#8 - Atividades multissensoriais para o ensino de física Autor: Andre Luis Tato Luciano dos Santos (2016)
	#9 - Produção e aplicação de maquetes para deficientes visuais como ferramenta para aulas de Astronomia Autor: Nair José de Oliveira Nanone (2017)
	#10 - Ensino de Física Inclusivo envolvendo alunos com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos Autor: Maria Do Carmo de Andrade Junqueira Grossi (2016)
	#11 - Prática Inclusiva para o Ensino Inclusivo de Óptica e Astronomia Autor: Leonardo de Areal Maximiano Roberto (2016)
	#12 - Experimentos de física adaptados para o ensino de estática dos fluidos a alunos com cegueira do ensino fundamental: teorema de Stevin, vasos comunicantes e princípio de Pascal Autor: Cairo Dias Barbosa (2016)
	#13- Desenvolvimento de manual de física em libras e objetos educacionais aplicados ao som: uma proposta de aprendizagem metodológica para os alunos com deficiência auditiva

Autor: Ivanilde Sobral de Lima (2018)
#14 - Inscrições didáticas para um estudante cego em uma unidade didática de circuitos elétricos resistivos Autor: Lucas Mateus de Andrade (2017)
#15 - Ensino de física e deficiência visual: possibilidades do uso do computador no desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência visual no processo de inclusão escolar Autor: Julio Cesar Queiroz de Carvalho (2015)
#16 - O processo ensino aprendizagem de física em turmas do ensino médio que possuem alunos com deficiência intelectual Autor: Pedro Paulo Santos da Silva (2016)
#17 - A significação conceitual por alunos com deficiência visual no ensino de física Autor: Simonalha Santos Franca (2020)
#18 - Ensino de Astronomia na perspectiva da inclusão de deficientes visuais em aulas de Física do Ensino Médio Autor: Rafael Gomes Coelho da Rocha (2016)
#19 - Alfabetização científica com um olhar inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de Astronomia no Ensino Fundamental Autor: Carolina Tereza de Araujo Xavier Medeiros (2015)
#20 - Construção de material didático para o ensino de Física para alunos com deficiência visual Autor: Bruno Terra Kauvaut (2019)
#21 - O ensino de ondas sonoras para alunos com deficiência auditiva utilizando um kit experimental sensitivo e uma sequência didática Autor: Mariana Rubira Gomes (2018)
#22 - Tecnologias inclusivas adaptadas ao ensino de física: um estudo de caso aplicado à educação profissional Autor: Luisa Helena Silva de Sousa (2020)
#23 - Sequência didática multissensorial para o ensino de ondas para alunos deficientes visuais Autor: Edicléia da Frota Pereira (2018)
#24 - O ensino de Física para estudantes surdos Autor: Ercília Juliana Marciano de Oliveira (2019)
#25 - Os efeitos da prática do goalball no processo da mobilização da aprendizagem de alguns fenômenos e conceitos físicos da mecânica para alunos com deficiência visual nas aulas de física Autor: Willdson Robson Silva do Nascimento (2018)
#26 - Ensino de Física para alunos surdos: análise da linguagem na compreensão de conceitos de óptica geométrica Autor: Vinícius Balbino Paiva (2016)
#27 - Proposta e avaliação de atividades de conhecimento físico nos anos iniciais do Ensino fundamental para alunos surdos e ouvintes

	Autor: Karine Sânya Dutra Silva (2015) #28- Sequência didática sobre as leis de Newton: Um olhar para a deficiência intelectual no ensino de Física Autor: Isabela Catarina dos Santos Medeiros (2020) #29 - Ensino-aprendizagem de eletricidade para alunos com deficiência visual Autor: Pedro Arly de Abreu Paula (2020) #30 - Conhecendo as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA Autor: Ana Carolina Lucena Dias (2018) #31 - O uso de aplicativos para deficientes auditivos: uma alternativa para o ensino de Física Autor: Francisco Rafael Pereira Teixeira (2018)
Formação inicial e continuada Docente	#32 - Metodologias no ensino de física para deficientes visuais utilizando a cartografia tátil Autor: Gustavo de Lima Marinho (2017) #33 - A relação entre a formação inicial docente e o ensino de física frente à deficiência visual Autor: Lucas dos Santos Quintanilha (2020)
Aplicação de estratégias de ensino e formação docente	#34 - O ensino de eletromagnetismo para alunos com deficiência visual Autor: Mironaldo Batista Mota Filho (2015) #35 - O ensino de física na perspectiva da educação inclusiva: uma atividade participativa Autor: Samara da Silva Morett Azevedo (2016)
Compreensão do processo de ensino-aprendizagem de aluno com deficiência	#36 - Ensino de Física para alunos com deficiência visual: o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares das salas de aula regular e de recursos Autor: Marcela Ribeiro da Silva (2016)

Fonte: Autora.

Ao analisar o conteúdo dos trabalhos, observou-se que a prática da educação inclusiva não é uma tarefa fácil de efetivar, principalmente, no Sistema Público de Ensino, apresentando vários entraves no processo, dentre os quais destacam-se: falta de apoio aos alunos com deficiência (instrumentais, organizacional e sociais) e de capacitação dos profissionais envolvidos (professor de Física por desconhecer as especificidades do aluno com deficiência, professores do atendimento educacional especializado e intérpretes por desconhecerem sinais específicos da área), bem como a imposição de barreiras atitudinais e comunicacional e a escassez de estudos que envolve a temática.

Percebe-se nos trabalhos um enfoque sobre a necessidade de um novo olhar envolvendo as práticas pedagógicas visando atender às diferenças na aprendizagem dos

alunos. Nesse sentido, os estudos buscaram seguir uma proposta inclusiva, visando contemplar o desenvolvimento pleno de todos os alunos, não apenas dos alunos deficientes.

Nesse contexto, Barbosa (2016) aponta que é possível proporcionar uma educação mais inclusiva, igualitária e interativa entre alunos videntes e não videntes desde que sejam utilizados metodologias, recursos e estratégias que levem em consideração os sentidos remanescentes dos alunos cegos. Complementarmente, Silva (2016b) afirma que o uso de metodologias de ensino que visam atender a todos favorece o processo de ensino e aprendizagem de Física em turmas que possuem alunos com deficiência intelectual. Tais apontamentos são extensíveis aos outros tipos de deficiência. Dentro desse contexto, por exemplo, um material a ser disponibilizado deve ser acessível a todos os alunos.

Sob esse viés, o supracitado autor externa que a adoção de metodologias diferenciadas, principalmente, quando são mais benevolentes com os alunos com deficiência do que as aplicadas aos outros alunos, gera desconfortos entre os estudantes sem deficiência, e isso acaba por estimular a perpetuação das diferenças e inibir os tratamentos que se pretende que sejam igualitários.

Ao analisar as contribuições dos estudos, observa-se uma perspectiva voltada para o exercício da cidadania de estudantes com deficiência nas práticas escolares em Física, por meio da valorização das diferenças, nas quais promove-se a interação com os conceitos trabalhados e com os colegas sem deficiência, tornando-os autônomos e protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem. Somado a esse aspecto, uma fala recorrente nos trabalhos é que o professor atuante com alunos com deficiência deve desenvolver atividades com base no cotidiano desse público, de forma criativa e não repetitiva.

Dentro da categorização “Produção de material didático e práticas pedagógicas”, para alunos com deficiência visual, percebe-se uma ênfase na construção e uso de maquetes táteis-visuais. Adicionalmente, objetivando auxiliar no entendimento dos conceitos físicos e nas avaliações de aprendizagem, remete-se ao uso de materiais com cores distintas para gerar contraste (necessário para alunos com baixa visão) e com fonte aumentada; textos de apoio em Braille; o uso do soroban para exercícios envolvendo cálculos, de softwares leitores de tela e de experimentos multissensoriais adaptados, nos quais explora-se os sentidos remanescentes do deficiente, no caso o tato e auditivo.

Dentre os trabalhos analisados, destacam-se aqueles propostos por Sousa (2020) e Nascimento (2018), por apresentarem propostas diferenciadas para esse público. No trabalho de Sousa (2020) apresenta-se a construção e aplicação do software *Blind Banner*² que permite a geração de código *Quick Response* ou QR, que significa resposta rápida, para o ensino de Física. Nessa proposta, o aplicativo foi utilizado para realizar a audiodescrição (transcrição do visual para verbal) de imagens de cientistas memoráveis na Física aos discentes deficientes visuais, proporcionando-lhes autonomia e empoderamento científico.

No estudo de Nascimento (2018), visando alcançar um saber Física nos alunos com deficiência visual, utilizou-se da prática esportiva voltada para esse público, o Goalball, como uma proposta metodológica multidisciplinar a fim de que o gatilho da mobilização pela aprendizagem dos conceitos de Física Mecânica envolvidos nessa prática fosse acionado. De acordo com o referido autor, a partir dessa estratégia de ensino, os alunos videntes e não videntes puderam mobilizar, pesquisar, relembrar e aprender mais facilmente, bem como ressignificar e entender melhor sobre os fenômenos e conceitos físicos apresentados.

No caso dos alunos com deficiência auditiva, foram utilizados também estratégias e recursos de tecnologia assistiva³ (TA), como softwares para auxiliar na comunicação entre professores não fluentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e alunos surdos, na tradução de materiais textuais e na produção de videoaulas (exemplo de aplicativos utilizados: *HandTalk* e *ProDeaf*); construção de mapas conceituais e desenhos por alunos surdos para avaliar a aprendizagem; uso de experimentos multissensoriais adaptados (explorando sentidos do tato e visão) e a implementação da aprendizagem por investigação visando à inclusão desses alunos nas aulas de Física.

Dentro desse contexto, para que o Ensino de Física promova a aprendizagem de alunos surdos e ouvintes, este deve ser fundamentado na interação, no diálogo e no uso de materiais concretos, de modo que os alunos possam interagir e agir sobre os objetos,

² Link do aplicativo: <http://blindemail.herokuapp.com/>

³ No Brasil, TA é definida como “uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2009, p.9).

observando sua ação e reação (SILVA, 2015). De forma complementar, Paiva (2016) aponta como ponto central na elaboração de atividades de ensino o uso de objetos concretos associado com exemplos cotidianos e o reconhecimento de concepções alternativas que os alunos têm a respeito dos temas tratados.

No caso dos alunos com deficiência intelectual (DI), nota-se que é essencial que sejam utilizados recursos didáticos que sejam capazes de ampliar a construção de conceitos, envolvendo temáticas do cotidiano do aluno e do professor, reduzindo a exigência de memorização, o uso de equações e regras; criar atividades que os ajudem a superar suas limitações específicas; estimulá-los a exteriorizar suas respostas nas atividades individuais ou em grupo e que haja o compartilhamento de saberes e experiências significativas, tanto em nível cognitivo quanto afetivo. Conforme aponta Silva (2016b), a execução de atividades em grupo, dentro e fora de sala de aula, pode auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento de autonomia de alunos com DI.

Dentro das temáticas “Capacitação docente” e “Aplicações de estratégias de ensino e capacitação docente” os estudos #32, #34 e #35 apresentaram atividades ministradas para professores em formação inicial ou continuada de Física sobre como produzir materiais acessíveis visando à inclusão de alunos com deficiência nessa área do conhecimento. Além disso, os estudos #34 e #35 também apresentaram estratégias de ensino aplicadas aos alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio. Já o estudo #33, analisou como um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública prepara seus licenciados para o magistério de alunos com deficiência visual em turmas regulares, ditas inclusivas. Como resultados, observou-se um despreparo quanto ao modelo inclusivo de educação e uma insuficiência no número de disciplinas específicas nessa área de estudo.

Na última temática avaliada “Compreendendo o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, apenas um estudo (#36) buscou entender como ocorre, nos ambientes escolares das salas de aula regular e de recursos, o processo de ensino-aprendizagem de Física de uma aluna cega congênita matriculada no Ensino Médio. Os resultados evidenciaram um ensino excludente, pela ausência de material adequado e estratégias de ensino, ausência de parcerias entre as professoras da sala regular e de atendimento especializado, falta de capacitação docente e de melhorias nas suas condições de trabalho (SILVA, 2016).

Observou-se nos estudos analisados uma predominância nos referenciais teóricos por teorias da aprendizagem de cunho cognitivista, como a de Lev Vygotsky, a qual defende o sociointeracionismo, e a de David Ausubel, sobre a aprendizagem significativa. Na primeira, o conhecimento é construído pela interação entre sujeito e objeto, mas é mediado socialmente, por meio de instrumentos e signos. Nesta perspectiva, a interação entre alunos com e sem deficiência, bem como professor e alunos torna-se essencialmente importante para aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos aprendizes. Na segunda, o enfoque está na organização da estrutura cognitiva do indivíduo, na elaboração de materiais potencialmente significativos e na predisposição do aluno em querer aprender. De acordo com Ausubel (2003), o fato isolado que mais influencia a aprendizagem é o conhecimento prévio do aprendiz.

A última análise refere-se ao levantamento das palavras-chave e de suas frequências nos trabalhos analisados visando entender o grupo de palavras que define a temática da pesquisa. Na Figura 1, apresenta-se o mapeamento dessas palavras-chave por meio de uma nuvem de palavras⁴. O tamanho da palavra está positivamente relacionado à frequência de sua citação, sendo esse número apresentado entre parênteses na discussão a seguir. Pode-se observar que o grupo de palavras que representa os estudos analisados são: Ensino de Física (30), deficiência visual (18), Educação Inclusiva (9) e inclusão (8).

⁴ Nuvem de palavras gerada pelo aplicativo gratuito na web wordcloud (<https://www.wordclouds.com/>).

Figura 1 - Distribuição da concentração de teses e dissertações brasileiras sobre Ensino de Física e inclusão de alunos com deficiência por regiões.



Fonte: A autora.

Considerações finais

A construção de uma sociedade inclusiva é de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de estado democrático e plural. Operacionalizar a inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino de Física é um grande desafio a ser enfrentado, mas possível, como evidencia os trabalhos analisados.

Através da análise bibliométrica, percebe-se uma escassez de trabalhos ao longo do período analisado (2015-2020), apresentando apenas 36 trabalhos oriundos de dissertações e teses, sendo que o percentual mais expressivo foi de dissertações de mestrado profissional. Nesse sentido, houve um enfoque maior na produção de material didático e de estratégias de ensino voltados para o público com deficiência visual, auditiva e intelectual, sendo a auditiva a que apresentou mais propostas. Dentre o público-alvo, há uma grande concentração nos alunos do ensino médio, haja vista que é nesta etapa da educação básica que, efetivamente, tem-se a disciplina de forma específica.

A partir da análise das palavras-chave mais utilizadas nos estudos, percebe-se uma associação com os termos: Ensino de Física, deficiência visual, Educação Inclusiva e

inclusão, representando, assim, as palavras que mais compreendem a temática em questão.

Os estudos enfatizam a necessidade da capacitação profissional pelos atores envolvidos no processo, tanto inicial quanto continuada, para que a inclusão seja realmente aplicada nos ambientes escolares. Dentro desse contexto, o professor de Física deve priorizar por um ensino dialógico e interativo, promovendo atividades que estejam conectadas à realidade dos seus alunos, envolvendo uso de materiais concretos, com os quais o estudante possa interagir e agir, apreciar sua ação e reação por meio de diversos sentidos. Somado a isso, percebeu-se um enfoque em estratégias de ensino e no uso de recursos materiais de baixo custo visando não apenas a inclusão de alunos com deficiências, mas de todos.

Assim, tendo como foco o papel social da escola, ressalta-se que não é dever do aluno se moldar à escola (ao seu currículo, à sua prática pedagógica, à sua rotina), mas sim da instituição que deve se colocar à disposição do estudante, tornando o ambiente inclusivo para atender à diversidade de seus alunos visando à formação de um indivíduo crítico, participativo e criativo a fim de atender às demandas cada vez mais complexas da sociedade contemporânea.

Como limitação do estudo, há a possibilidade de outras teses e dissertações, por não utilizarem descritores compatíveis com a estratégia de busca adotada, não terem sido extraídas das bases utilizadas. Porém, essas limitações não minimizam o potencial do presente estudo, demonstrando que as pesquisas sobre Ensino de Física e inclusão de alunos com deficiência, apesar de ainda serem incipientes, são extremamente necessárias para a formação dos profissionais envolvidos e para o desenvolvimento e implementação de mais práticas que possam minimizar o quadro de exclusão nas salas regulares. Por fim, espera-se que este estudo auxilie os profissionais da educação na construção de novas pesquisas envolvendo alunos com deficiência e a inclusão no Ensino de Física.

Referências

ARAÚJO, Carlos A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. Em *Questão*, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Teopisto, L. Revisão científica, Teodoro, V.D. Lisboa. 1ª Edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003, 243 p.

BARBOSA, Caio D. Experimentos de física adaptados para o ensino de estática dos fluidos a alunos com cegueira do ensino fundamental: teorema de stevin, vasos comunicantes e princípio de pascal. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) - Programa de Pós-Graduação em Física, Universidade Federal do Oeste do Pará. Belém, 2016.

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

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. CORDE. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 11 jul. 2021.

BORGES, Angelita Salomão Muzeti et al. A proposta da nova (velha) Política Brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. *Políticas Educativas– PolEd*, v. 13, n. 2, 2020.

CASANOVA, Samuel S; ZARA, Reginaldo A. Análise dos produtos educacionais provenientes do mestrado nacional profissional em ensino de física. *Arquivos do Mudi*, v. 24, n. 3, p. 267-276, 2020.

FREITAS, Maria F. Q.; SOUZA, Jusamara. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018.

INEP. Censo da educação superior [2020]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

SILVA, Karine S. D. Proposta e avaliação de atividades de conhecimento físico nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos surdos e ouvintes. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós –Graduação em Educação para Ciências e Matemática. Jataí, p. 208, 2015.

SILVA, Marcela R. Ensino de Física para alunos com deficiência visual: o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares das salas de aula regular e de recursos. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, p. 259, 2016a.

SILVA, Pedro P. S. O processo ensino aprendizagem de física em turmas do ensino médio que possuem alunos com deficiência intelectual. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGCEM, Universidade Federal do Pará. Belém, p.291, 2016b.

SOUSA, Luisa H. S. Tecnologias inclusivas adaptadas ao ensino de física: um estudo de caso aplicado à educação profissional. 2020. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) - Programa de Pós-Graduação em Física, Universidade Federal do Oeste do Pará. Belém, 2016.

PAIVA, Vinicius B. Ensino de física para alunos surdos: análise da linguagem na compreensão de conceitos de óptica geométrica. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- graduação em Ciência, Tecnologia e Educação - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Rio de Janeiro, p. 90, 2016.

NASCIMENTO, Willdson R. S. Os efeitos da prática do goalball no processo da mobilização da aprendizagem de alguns fenômenos e conceitos físicos da mecânica para alunos com deficiência visual nas aulas de física. Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Ciências Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, p. 182, 2018.

**PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PERSPECTIVE OF TEACHER EDUCATION FACING THE CHALLENGES OF
THE INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES
AUDITORY IN BASIC EDUCATION**

Joelma dos Santos Bernardes¹
Romênia Moraes Araújo²

Resumo: A educação inclusiva tem conquistado cada vez mais espaço e, essa ascensão é acompanhada de diversos desafios. Nesse sentido, torna-se imprescindível o estudo e a discussão a respeito das competências profissionais da comunidade escolar, especificamente do corpo docente, que está inserido na relação de ensino e aprendizagem. Diante disto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a eficiência e efetividade da formação docente voltada para a inclusão de aluno. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica, composta pelos principais artigos e periódicos que tratam a temática. Como critério de inclusão, foram escolhidos trabalhos e artigos publicados nos últimos cinco anos, diretamente relacionados com o assunto. Desta forma, a pesquisa teve como metodologia a leitura de artigos e periódicos, leis, disponíveis online, em português e em bases como Google Acadêmico e Scielo. Os principais descritores utilizados para esta pesquisa foram “formação docente”, “inclusão escolar”, “deficiência auditiva” e “educação inclusiva”. Conclui-se que a formação docente se constitui um dos pilares imprescindíveis para uma educação inclusiva mais efetiva, mas que ainda necessita superar obstáculos e desafios.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Pessoa com deficiência.

Abstract: Inclusive education has gained more and more space, and challenges accompany this rise. In this sense, it is essential to study and discuss the professional skills of the school community, specifically the teaching staff, which is inserted in the teaching and learning relationship. Given this, the present work aims to analyze the efficiency and effectiveness of teacher education to include students. Therefore, a bibliographical review consisted of the main articles and periodicals that deal with the

¹Licenciada em Pedagogia e especialista em Pedagogia Empresarial Organizacional pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), com Mobilidade Internacional na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (U. Porto). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). É pesquisadora colaboradora na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: joelma.santos833@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5769-9364>

²Bacharela em Serviço Social pela Universidade Anhanguera (UNIDERP), Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica, EAD, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Caxias (IFMA) e Pós-Graduação em Serviço Social na Saúde EAD pela Faculdade de Ensino de Minas (FACEMINAS). Bacharela em Serviço Social pela Universidade Anhanguera (UNIDERP), Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica, EAD, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Caxias (IFMA) e Pós-Graduação em Serviço Social na Saúde EAD pela Faculdade de Ensino de Minas (FACEMINAS) E-mail: romeniaaraujo1000@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4644-9223>

subject. As inclusion criteria, works and articles published in the last five years directly related to the subject were chosen. Thus, the research read articles and periodicals, online laws, Portuguese, and databases such as Google Academic and Scielo. The primary descriptors used for this research were “teacher training,” “school inclusion,” “hearing impairment,” and “inclusive education.” It is concluded that teacher education is one of the essential pillars for a more effective inclusive education, but challenges and challenges still have to be overcome.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training. Disabled person.

Introdução

A presente pesquisa justifica-se pela importância do estudo e conhecimento a respeito da formação docente diante dos desafios educacionais contemporâneos no que tange ao processo de inclusão em salas de aula regulares. Além disso, entende-se que a formação docente voltada para as novas demandas educacionais tem sido amplamente discutida no âmbito educacional, independentemente do nível de ensino, evidenciando a relevância da temática proposta.

Com a ascensão da inclusão escolar das pessoas com deficiência, exige-se dos profissionais da educação um posicionamento diferenciado, voltado para o conhecimento de formas e meios de aprender sobre esses indivíduos, suas limitações e especificidades, sobretudo quanto ao aprendizado, pois cada indivíduo aprendiz possui as suas particularidades, bem como um tempo de aprendizado diferenciado dos demais.

Considerando a temática, objetivo foi analisar a eficiência e efetividade da formação docente voltada para a inclusão de alunos. Para tanto, partiu-se do seguinte problema: a partir da literatura científica até que ponto a formação docente abrange a inclusão de alunos com deficiência auditiva na educação básica?

A metodologia desenvolvida na pesquisa foi a revisão bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a revisão bibliográfica tem característica qualitativa e descritiva ao levantar os dados (artigos e livros), pois busca a compreensão e explicação de determinado fenômeno investigado. Desta forma, a pesquisa teve como ferramenta a leitura de artigos, periódicos, leis e disponíveis *online*, em português e em bases como Google Acadêmico e Scielo. Os principais descritores utilizados para esta pesquisa foram “formação docente”, “inclusão escolar”, “pessoa com deficiência” e “educação inclusiva”.

O trabalho é composto por uma breve explanação a respeito da educação especial e inclusão no espaço escolar, trazendo considerações sobre o aluno com deficiência

auditiva, além de discutir a formação docente e suas implicações na educação de crianças com deficiência auditiva. Por fim, tecem-se algumas considerações sobre a temática trabalhada.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), ela trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, pois busca a compreensão e explicação de determinado fenômeno. Desta forma, a pesquisa teve como metodologia a partir de consultas ao acervo da biblioteca eletrônica Scielo e em artigos pesquisados no Google Acadêmico usando os descritores inclusão escolar, deficiência auditiva e formação docente **na educação básica**.

Como critério de inclusão foram considerados os artigos publicados nos últimos cinco anos, seu aspecto relacional isto é, a objetividade em relação ao tema proposto e com os objetivos elencados assim como sua utilidade ou seja, as obras que foram publicadas há mais de cinco anos, mas que possuem relação direta com o tema e seus objetivos, fornecendo informações relevantes para o presente estudo. Utilizou-se como descritores os termos “formação docente”, “inclusão escolar”, “pessoa com deficiência” e “educação inclusiva”. Na estratégia de busca, usou-se os operadores booleanos “and” e “or”, considerando a interseção entre os componentes de busca.

Educação especial e inclusão escolar

A política educacional adotada no Brasil aborda um sistema de ensino que tem de estrutura e recursos para atender a toda sociedade em idade escolar, fomentando o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, apresentando um atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais. No entanto, esta realidade prevista na política educacional nacional ainda está distante de ser realizada de maneira efetiva e eficaz, pois “[...] inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas [...] a principal [...] é o despreparo dos professores do ensino regular [...]” (GLAT; NOGUEIRA; 2003, p. 134 apud SANTOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2017, p. 14)

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), é obrigação do poder público aprimorar os sistemas de ensino, com a finalidade de assegurar condições dignas de acesso, participação, permanência e aprendizagem,

através da promoção de serviços e de recursos voltados para a acessibilidade, eliminando barreiras e efetuando a inclusão (BRASIL, 2015).

Na perspectiva de Santos, Santos e Nascimento (2017), as políticas de inclusão nacionais tiveram diversas modificações no decorrer dos anos no contexto educacional, especificamente em relação ao público que se destinavam. Neste sentido, compreende-se isto como um avanço no Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando os cuidados necessários aos alunos que possuem algum tipo de deficiência. No desenvolver das políticas de inclusão, nota-se, de forma clara, a relevância da formação docente especializada. A educação especial foi envolvida nas instituições de ensino por meio das políticas que asseguraram a obrigatoriedade do ensino a todos, evidenciando a necessidade de docentes e demais profissionais com uma formação pertinente e diferenciada, com a finalidade de atender com qualidade o aluno com deficiência.

Especificamente, encontra-se a ação sobre necessidades educativas especiais na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que solicita aos governos que deem máxima prioridade política e de recursos econômicos ao aperfeiçoamento dos seus sistemas educacionais, com a finalidade de incluírem todas as crianças ao sistema de ensino, respeitando suas diferenças e particularidades de aprendizagem. Além disso, os estudos sobre inclusão sinalizam que este processo inclusivo ainda não é como o esperado, visto que existem poucos docentes especializados para atuar nas salas multifuncionais e, também, uma estrutura escolar inadequada. Neste sentido, torna-se relevante que a formação docente esteja presente, de maneira que a forma de lidar com os alunos não seja a mesma, tendo em vista as especificidades de cada um e a importância de respeitá-las (SANTOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2017).

Considera-se a figura do professor como de extrema importância no ambiente escolar e no contexto de ensino-aprendizagem, tendo em vista seu contato direto com os alunos, sendo um mediador do conhecimento e o facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, entende-se que a formação do docente tem influência, de modos diferentes, na sua atuação e vida diária no âmbito da sala de aula. Em outras palavras, a formação docente figura como um aspecto basilar de seu desempenho, bem como uma preparação para lidar com situações que podem surgir no cotidiano escolar (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Nesse sentido, a formação docente está situada como um assunto relevante e bastante recorrente e atual, sendo razão de preocupação entre os pesquisadores que estudam a educação inclusiva, bem como o foco de diversas políticas públicas. Bem como

de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta as instituições e sistemas de educação na direção da promoção das respostas às demandas da educação especial, assegurando a formação de docentes para atender esse público de maneira especializada, bem como orienta que os demais profissionais estejam preparados para o processo de inclusão escolar (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

A Resolução CNE/CP de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior como os cursos de formação pedagógica, licenciaturas, e para formação continuada sinaliza que as instituições de ensino superior devem assegurar em sua composição curricular a presença de conteúdo específico em educação especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ademais, outras políticas direcionam para a formação com base na perspectiva inclusiva.

O processo de profissionalizar a docência teve maior destaque no século XIX, em razão da preocupação com o reconhecimento da docência enquanto categoria profissional como resultado de investimentos na instrução pública regular. O percurso de formação docente considera aspectos que colaboram para a produção da ciência, do conhecimento, assim como as vivências pessoais adquiridas ao longo da vida, as limitações e os recursos disponíveis (MARCOTTI; MARQUES, 2017).

Nesse sentido, a educação inclusiva como assinala a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 é compreendida como uma modalidade educacional, ofertada de preferência em um contexto regular de ensino, para alunos que possuem algum tipo de deficiência (MARCOTTI; MARQUES, 2017). Com base nisto, é dever do Estado proporcionar a educação especializada na educação básica, assim como também é seu dever promover serviços de apoio que assegurem a inclusão em classe regular daqueles que possuem demandas educacionais especiais. Ademais, a LDB também prevê como importante a especialização condizente com as demandas escolares, que contribua para a integração, acessibilidade e, sobretudo, assegure o direito ao aluno com deficiência integrar-se ao ensino regular.

É importante também destacar a evidência dessa pauta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) quando se enfoca na formação integrada como algo necessário com treinamento ou não e experiências como uma maneira regular de educação de docentes para que a mobilidade e a complementariedade sejam garantidas. Este aspecto também é direcionado à formação continuada. É de suma importância que o profissional docente tenha embasamento teórico em suas práticas pedagógicas,

considerando o processo coletivo como direcionamento para a elaboração de suas metodologias, ressignificando os saberes e voltando-se para a diminuição das barreiras que afetam o crescimento profissional (SOARES; SALES; MARTINS, 2018).

A pessoa com deficiência auditiva

De acordo com Lopes (2019), a pessoa com deficiência auditiva é aquele sujeito acometido por perda parcial ou total da audição. Nesta perspectiva, a Organização Mundial de Saúde (OMS) faz uso das terminologias deficiência auditiva e hipoacusia para indicar a dificuldade de audição, no entanto, sem danos à comunicação.

No Brasil, as pesquisas a nível demográfico realizadas desde 1872 englobam informações a respeito da deficiência. Tais pesquisas indicavam uma perspectiva de que deficiência é a composição de um conjunto específico de alterações corporais reconhecidas como defeitos (LOPES, 2019). No entanto, a partir do Decreto nº 3.298, de 1999, a palavra deficiência teve maior ênfase no território nacional, sendo entendida como a presença de uma anormalidade ou perda de uma estrutura física ou capacidades psicológicas, anatômicas ou fisiológicas, que trouxesse incapacidade para o desenvolvimento de atividades de maneira reconhecida como normal dentro dos padrões sociais estabelecidos (BRASIL, 1999).

Em 2004, com o Decreto nº 5296, a deficiência auditiva passou a ser definida como perda parcial, bilateral ou total de quarenta e um decibéis ou mais, identificados por audiograma (BRASIL, 2004). No entanto, antes de ocorrer a publicação desta normativa, não existia um reconhecimento nítido a respeito da diversidade entre os indivíduos com deficiências iguais ou semelhantes. No contexto da deficiência auditiva, o discernimento a respeito do social pode ser diverso e equivocado, e o sujeito que apresenta essa limitação é muitas vezes compreendido como um indivíduo deficitário, em razão de uma sociedade que ergue suas práticas e valores baseando-se na cultura sonora, de modo que a audição é um bem imprescindível (SOUZA; SILVA; LIMA, 2017). De acordo com estes autores, essas perspectivas tem se inserido no contexto de aprendizagem, em diversos casos limitando ou dificultando a percepção do sujeito.

Segundo Souza, Silva e Lima (2017), a inclusão efetiva das pessoas com deficiência auditiva está vinculada ao processo de reconhecimento das diferenças e aceitação da diversidade, tanto dentro do processo de ensino-aprendizagem como fora dele. Isto não significa que estas particularidades devem ser ignoradas, tendo em vista que, de acordo com André e Teixeira (2018), inserir indivíduos com necessidades

educacionais especiais em um contexto de ensino e esperar que estes aprendam em razão da proximidade com os colegas de classe da mesma faixa etária é algo que possui uma tendência a apresentar resultados frustrantes. Neste contexto, o respeito e a aceitação das diferenças podem sinalizar para o início da abertura de oportunidades e de recursos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem desse público.

Segundo Lopes (2019), o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais possui como base três elementos: o professor, o próprio sujeito e a família deste. No que diz respeito à educação, este conjunto de elementos são imprescindíveis para a estruturação de estratégias pedagógicas e o desenvolvimento de ações (LOPES, 2019). Nesta perspectiva, destaca-se ainda que o professor deve estar atento e capacitado de maneira a conseguir desenvolver suas práticas considerando as dificuldades do educando bem como a família devendo ambos entenderem e adaptarem-se às necessidades do sujeito.

A deficiência auditiva pode gerar inúmeros impactos na vida do indivíduo que a possui, destacando-se, dentre eles, a dificuldade ou incapacidade de relacionar-se socialmente, tendo em vista que, na maioria das situações, a oralidade não é desenvolvida. Se um indivíduo não tiver a oportunidade de aprender a língua de sinais ainda quando criança, as possibilidades de limitação de acesso a serviços e convívio social tornam-se altas, gerando alto impacto psicológico, gerando isolamento, embotamento emocional e frustrações (LOPES, 2019).

Nesse sentido, as orientações dos educadores e demais profissionais da educação devem ser objetivas, claras e fundamentadas, com a finalidade de prevenir ansiedade, expectativas irreais ou intensas reações dos pais, que podem apresentar mais danos do que a própria deficiência. A escuta dos familiares e o diálogo de maneira que esses pais expressem seus pensamentos pode ser mais uma possibilidade no alcance da edificação do conhecimento a respeito das pessoas com deficiência auditiva (LOPES, 2019).

Formação docente e a inclusão de alunos com deficiência auditiva

A educação especial foi organizada para atender especificamente e exclusivamente a alunos com necessidades educacionais especiais. Reconhecer as diferenças é essencial no caminho da integração e, principalmente, da inclusão, pela qual se espera que o professor não faça da turma uma homogeneidade, trabalhando como se todos tivessem a mesma capacidade na sua construção do conhecimento. Ao contrário, o professor passa a ser o principal agente condutor da inclusão,

reconhecendo as diferenças, respeitando-as e trabalhando de acordo com a perspectiva que diminuía toda e qualquer forma de exclusão.

A busca por compreender os paradigmas da educação deve considerar uma problemática de suma importância que é a formação docente, tendo em vista que se trata de uma temática contemporânea na educação. Nota-se que muitos dos docentes da educação infantil e séries iniciais muitos são iniciantes neste meio, havendo uma discussão constante sobre essa formação, pois a qualificação do educador é essencial para atender às demandas educacionais tão diversificadas, especificamente dos alunos com deficiência auditiva, considerando que uma de suas principais funções é a de mediar o conhecimento (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016).

Segundo Gonçalves, Gonçalves e Firme (2016), o próprio significado atribuído à palavra formação é iluminador: um conjunto de fatores e elementos que formam a dimensão pessoal do indivíduo. Trata-se, portanto, de educar, instruir, e esse papel é lançado à figura docente, ao educador; a formação docente pauta-se nos conhecimentos, tanto individuais como coletivos. É importante ressaltar que, infelizmente, diversos profissionais da educação não tiveram a formação pedagógica para trabalhar no atendimento desses alunos. Vale destacar também que as realidades estruturais das instituições de ensino do Brasil não foram consideradas para o atendimento e formação desses alunos a partir de uma perspectiva inclusiva, tendo em vista a diversidade e o tratamento adequado (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016).

Partindo dessa ideia, essa formação vai de encontro ao docente com a finalidade de auxiliar suas práticas pedagógicas, bem como a análise das mesmas. Conforme Secundo (2017), na formação docente há discussão e reformulação necessárias, de forma que, quaisquer modificações visam guiar seu progresso na maneira de trabalhar, na sua didática em ambiente de aula, de maneira a contribuir para o desenvolvimento do aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) regula a formação profissional para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, trazendo em seu Artigo 59 a normativa sobre a atuação de professores com especialização em níveis médio ou superior, voltada para o atendimento educacional especializado. Neste sentido, Secundo (2017) destaca que o atendimento deve prever o docente de ensino regular habilitado para trabalhar com esse público na sala de aula comum (SECUNDO, 2017).

A educação inclusiva tem sido uma proposta amplamente discutida sob vários aspectos, pois o sistema de ensino ainda não consegue efetivar integralmente a inclusão

de alunos com deficiência devido a um número elevado de problemas quanto a isto. Dentre estes problemas, encontra-se a formação docente, a estruturação das escolas e a disponibilidade de recursos. Esses três vértices formam um triângulo de estagnação quanto à inclusão. A formação do professor, além dos outros aspectos necessários, é imprescindível para que se efetive de fato a inclusão dos alunos com deficiência auditiva (SECUNDO, 2017).

Dessa forma, os contextos educacionais devem direcionar seus esforços com o compromisso de formar os seus profissionais educadores para que possam introduzir em sua prática docente novas metodologias de ensino que incluam e desenvolvam a criança com deficiência auditiva, voltando-se para um ensino de qualidade e com equidade no acesso. É importante que durante o planejamento das aulas o docente entenda as dificuldades de todos os seus discentes e reconheça-as, com a finalidade de realizar adaptações ou atividades próximas ou coerentes com as demandas apresentadas pelos alunos, especificamente em relação aos alunos com deficiência auditiva. Sendo assim, “a formação do professor de modo geral (educador especial ou educador comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares.” (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016, p. 874).

Considerando o exposto, os profissionais inseridos no contexto escolar devem buscar metodologias de trabalho que sejam possíveis com as crianças que possuem deficiência auditiva, caso contrário, inúmeros equívocos podem ocorrer, como o encaminhamento desses alunos para espaços separados de ensino, permitindo segregação e exclusão de atividades, isolamento social e reprovação. A escola, reconhecida como um espaço destinado à aprendizagem e à socialização entre os indivíduos de diferentes culturas e classes sociais, deve possuir como princípio a promoção de atividades que busquem a socialização entre todos os envolvidos no contexto escolar, com a proposta de inclusão em suas práticas (MARCOTTI; MARQUES, 2017).

A escola tem sua importância por englobar a construção de laços e preparar os alunos para os desafios da sociedade e do mundo do trabalho. Nesse sentido, alunos com deficiência auditiva devem ter acesso à uma educação básica de qualidade, para que possam condições de enfrentar as dificuldades externas a esse ambiente. A formação docente, nesta perspectiva, envolve uma diversidade de experiências e estratégias que visam refletir sobre o trabalho do educador com a finalidade de identificar novos métodos que colaboram com a interação e o desenvolvimento intelectual de cada aluno. A partir

disto, a educação na perspectiva inclusiva adquire espaço para sua efetivação de modo mais eficiente (MARCOTTI; MARQUES, 2017). A educação do aluno com deficiência auditiva deve ocorrer a partir da educação infantil e até a educação superior, utilizando desde cedo os recursos dos quais necessita para evoluir e superar as barreiras do ensino, gozando de seus direitos fundamentais e exercendo a cidadania.

É preciso que professores compreendam a magnitude desse desafio e procurem, além da formação que é indispensável, erradicar atitudes que limitam a inclusão, que trazem o aluno para dentro das salas de aula, mas que acabam deixando-os bem mais afastados do que se estivessem fora delas.

Nessa conjuntura, o processo de ensino da criança com deficiência auditiva na educação básica será mais fácil se a família desse sujeito também desempenhar o seu papel fundamental para que se possa afirmar a lei. Em que pese todos possuírem o direito à educação, e, especificamente no caso da pessoa com deficiência auditiva, uma educação com intérpretes em classe são necessários docentes capacitados para lidar com suas demandas educacionais e atividades que possuam o potencial inclusivo para efetivar a sua aprendizagem (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). De acordo com Gonçalves, Gonçalves e Firme (2016, p. 874):

As ações dos docentes decorrem de um longo processo iniciado na família, perpassado pelas demais inserções até chegar às atividades desenvolvidas no interior da escola, em um processo de socialização/formação contínua. Nesse contexto, ao longo desse percurso, a formação das pessoas com deficiência recebe múltiplas interferências e, desta forma, levam todos os atores a alterarem suas posturas dentro do processo de ensino-aprendizagem (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016, p. 874)

Nessa perspectiva, as competências docentes podem colaborar para a elevação do nível de autonomia e consciência dos próprios educandos, bem como a autonomia da própria prática docente. Estas competências podem ser desenvolvidas a partir de ações político-pedagógicas introduzidas pelos docentes, que, por sua vez, possuem a tendência de colaborar para a afirmação de uma educação inclusiva, democrática, intensificando discursos contrários aos da exclusão, tanto no ambiente escolar quando nas demais instituições sociais. De acordo com Gonçalves, Gonçalves e Firme (2016, p. 874), a formação docente “inadequada ou com uma competência, de forma geral, comprometida, pode proporcionar chances de influências negativas junto aos educandos”. Na perspectiva de Secundo (2017, p. 14):

A Educação Inclusiva reconhece e valoriza as diferenças. Todas as crianças têm direito de frequentar a escola regular, tendo respeitadas suas diferenças. Mas não basta matricular as crianças surdas ou outras crianças com deficiência em classes regulares, são necessárias formas variadas de ensino, estratégias e recursos específicos que deem suporte ao modo diferenciado de cada criança aprender (SECUNDO, 2017, p. 14).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a formação docente pode ocorrer através da formação continuada (BRASIL, 2008), com o objetivo de diminuir os prejuízos e dificuldades ocasionados em razão da ausência da formação adequada. No entanto, mantém as ambiguidades, bem como entende-se que a proposição contemporânea da formação docente “ainda não rompeu com o modelo de formação tradicional voltado a esses profissionais” (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016, p. 874) e, desta maneira, as percepções a respeito do ensino inclusivo podem ficar distorcidas.

Ainda que tenham ocorrido diversas conquistas e melhorias, a educação da pessoa com deficiência auditiva no território brasileiro ainda apresenta práticas excludentes e velhos hábitos e perspectivas com relação a este grupo (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). A formação destes alunos pode ser comprometida, intensificando ciclos de violência e exclusão em momentos futuros da vida do aluno. A formação profissional surge como necessidade imprescindível no contexto da inclusão e não apenas nesse cenário. O professor e sua qualificação profissional são imprescindíveis nos diferentes processos educacionais que se instituem no âmbito da escola e da própria educação.

Somente será escola inclusiva a instituição que reconhecer e valorizar as diferenças de seu alunado e o movimento de inclusão só ocorrerá quando, dentro de sua prática na educação especial, seja capaz de coibir práticas discriminatórias, segregacionistas e ser contra processos sociais excludentes, garantindo a todos o direito de aprender. O movimento de inclusão ocorre não somente pela presença física de sujeitos deficientes, muito menos por assegurar a matrícula e a presença de educandos especiais em seu âmbito, mas deve ser evidenciada a qualidade no atendimento, permanência com êxito, mudança comportamental da comunidade escolar e o reconhecimento do aluno com deficiência como sujeito de direito igual a todos, capaz de traçar sua própria trajetória.

Não pode haver movimento de inclusão se as escolas não tomarem para si a responsabilidade, se a sociedade não compreender a necessidade de mudar sua postura e se os próprios profissionais da educação não buscarem rever seus conceitos, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva, bem como outros tipos de deficiência em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar.

O despreparo dos professores mantém, em caráter teórico, o que deveria estar acontecendo na prática segundo a lei. Se não há currículos, métodos e técnicas necessários ao atendimento dos alunos com deficiência auditiva na rede de ensino, ou, ainda, se eles não são adequados ou ineficientes para proporcionar a inclusão, há que se admitir que existem falhas no sistema, as quais não estão sendo reconhecidas, e o cumprimento da Lei não está acontecendo de fato, ainda que iniciativas tenham sido evidenciadas a respeito. Ou seja, os princípios da inclusão não estão regendo de forma concreta a tentativa de instalar um efetivo processo de inclusão nas redes de ensino.

Considerações finais

Ao considerar no trabalho uma análise descritiva acerca da eficiência e efetividade da formação docente voltada para a inclusão de alunos, tendo com inquietação investigativa se na literatura científica aponta para a formação docente abrange a inclusão de alunos com deficiência auditiva na educação básica. Tornou-se possível verificar que o processo educacional de pessoas com deficiência especificamente daquelas pessoas com deficiência auditiva teve avanços relevantes, como a obrigatoriedade da oferta de oportunidades em instituições públicas e a abertura para a reivindicação destas em instituições privadas, tendo em vista a promulgação da Constituição Federal de 1988, que prevê a modificação do tratamento dado às pessoas com deficiência no país, com ações focadas em sua inclusão social.

A respeito da educação, destaca-se o papel imprescindível e fundamental da Lei 13146, de 2015, que possui diretrizes específicas sobre a educação de pessoas com deficiência, assimilando em seu texto direitos, garantias e nomenclaturas que definem uma posição mais adequada e digna a este público. A educação, de acordo com a temática trabalhada neste artigo, é um direito fundamental social, e sua realização deve ocorrer mediante as previsões legais estabelecidas no texto constitucional e demais documentos legais, fazendo cumprir as normas, de modo que a educação seja a diferença na vida desse segmento da população. É importante salientar também a importância do aluno se

reconhecer como uma pessoa com deficiência auditiva, de modo que o processo de ensino da língua de sinais seja inserido no dia a dia da criança sem resistências decorrentes da não aceitação, tanto do aluno quanto de seus familiares.

Diante do exposto, a formação docente figura nessa conjuntura como de fundamental importância para a efetivação das políticas educacionais inclusivas, partindo do pressuposto de que a prática docente é um dos elementos basilares da educação, se conexa e alinhada às demandas educacionais dos alunos, visto que cada indivíduo possui suas especificidades de aprendizagem e modos diferentes de compreender o mundo. A formação docente, alinhada com a realidade e demandas escolares, possibilita o desenvolvimento da autonomia, da autoconsciência, da coletividade, dentre outras habilidades que contribuem para a inclusão no ambiente escolar. Destaca-se, também, a importância do docente auxiliar no ensino da Língua Brasileira de Sinais para além dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo toda a educação básica como um meio de facilitar o processo de comunicação, aceitação e inclusão no contexto escolar.

Portanto, se propõe que os currículos de formação dos professores possuam não apenas disciplinas voltadas para a temática da inclusão educacional, mas também que sua abordagem seja feita de maneira transversal às demais disciplinas dos cursos de formação docente. Entende-se que, assim, a inclusão não será visualizada de modo fragmentado, podendo ser reconhecida como um assunto cada vez mais natural nas discussões nos cursos de graduação. Além disto, é importante que os cursos de formação proporcionem mais práticas com crianças com deficiência, estágios em salas educacionais com a proposta inclusiva, de maneira que a discussão e as experiências promovam, de fato, a inclusão.

Referências

ANDRÉ, Cláudio Fernando; TEIXEIRA, Maria Cristina. A educação da pessoa com deficiência auditiva no Brasil. *Educação & Linguagem*, 2018, 21.2: 101-118.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de julho de 2015*. Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

_____. *Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. *Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de dezembro de 2000, que dá prioridade de atendimentos às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. *Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.304, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

GONÇALVES, Wellington; GONÇALVES, Verana Maria Fornaciari; FIRME, Lilian Pittol. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo–IFES. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 93, p. 866-889, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica* – 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

MARCOTTI, Paulo; MARQUES, Michele Ferreira. Educação inclusiva-formação e prática docente. *Revista de Pós-graduação Multidisciplinar*, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2017.

LOPES, Meirilândia Rufino. *Educação inclusiva na perspectiva de professores de alunos com deficiência auditiva*. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Cajazeiras, 2019.

SOARES, Maria Eliana; SALES, Elielson Ribeiro; MARTINS, France. Docência e vida em formação: fragmentos de memórias na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 3, n. 9, p. 983-997, 2018.

SECUNDO, Josilene Alexandre Marques da Silva. *Educação de surdos na Educação Infantil*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirin, 2017.

SOUZA, Luzitania do N. Moraes; SILVA, Irondina; LIMA, Wanda Pereira. A inclusão do deficiente auditivo: na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. In: *Anais...* Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. 2017.

SANTOS, Josefa Alves dos; SANTOS, Ana Karoline Almeida dos; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. Formação docente: uma reflexão acerca da educação inclusiva. *X Encontro Internacional de Formação de Professores (Enfope)/XI Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional (Fopie)*, 2017.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O/A ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS/AS DOCENTES DA SALA DE RECURSOS GENERALISTA

PEDAGOGICAL WORK WITH THE STUDENT WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) FROM THE NARRATIVES OF THE GENERALIST RESOURCE ROOM TEACHERS

Bruce Lorrان Carvalho Martins de Sousa¹
Delano Moody Simões Silva²

Resumo: O indivíduo com transtorno do espectro autista (TEA) apresenta comprometimento comportamental, cognitivo, motor e sensorial. Salienta-se a heterogeneidade desse transtorno e, segundo a lei 12764/2012, tal indivíduo é considerado como pessoa com deficiência e deve ter acesso preferencialmente em escolas regulares com atendimento especializado, se necessário. Este trabalho objetiva fomentar a caracterização do espectro autista e as possibilidades do trabalho pedagógico destinado a esses/as estudantes a partir das narrativas docentes. A metodologia foi qualitativa com utilização de narrativas, assim centralizando nossa intervenção nas falas dos/as professores/as da sala de recursos generalista acerca do trabalho pedagógico com o/a estudantes com espectro autista. Para a construção das informações foram utilizadas a entrevista narrativa episódica e a entrevista narrativa mediada, sendo que as informações sofreram análise de conteúdo por categorização. Os resultados denotaram que não devemos generalizar as mediações escolares, em especial pela diversidade do TEA, logo sugestões que considerem as características apresentadas pelo/a estudante com autismo promovem a perspectiva inclusiva, principalmente aquelas que são norteadas pela construção do vínculo entre docente-aluno-conhecimento e da consideração do centro de interesse no contexto pedagógico.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Trabalho pedagógico; Sala de recursos generalista.

Abstrat: The individual with autism spectrum disorder (ASD) has behavioral, cognitive, motor and sensory impairment. The heterogeneity of this disorder is emphasized and, according to law 12764/2012, such an individual is considered a person with a disability and should preferably have access to regular schools with specialized care, if necessary. This work aims to foster the characterization of the autistic spectrum and the possibilities of pedagogical work aimed at these students from the teachers' narratives. The methodology was qualitative with the use of narratives, thus centralizing our intervention in the speeches of the teachers of the generalist resource room about the pedagogical work with students with autism spectrum. For the construction of the information, the episodic

¹Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. Especialista em Educação Especial e inclusiva. Licenciado em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília. Docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Brasília, Brasil. E-mail: xblorranx@gmail.com / lorranz-@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0713-5082>.

² Doutor em Ecologia pela Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. E-mail: delanomoodly@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6784-6161>.

narrative interview and the mediated narrative interview were used, and the information underwent content analysis by categorization. The results showed that we should not generalize school mediations, especially due to the diversity of ASD, so suggestions that consider the characteristics presented by the student with autism promote the inclusive perspective, especially those that are guided by the construction of the teacher-student-knowledge bond and the consideration of the center of interest in the pedagogical context.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Pedagogical work; Generalist resource room.

Introdução

A diversidade humana compreende “as variações que as pessoas possam ter em seus atributos, capacidades e comportamentos, marcando a variabilidade de alterações, tanto do ponto de vista físico, quanto mental ou psicossocial” (KELMAN; SOUSA, 2015, p.28). Logo, a perspectiva distinta da natureza humana dispõe de um conjunto de diferenças idiossincráticas e não padronizadas culturalmente, contudo o contexto social (re)cria e reproduz uma estatização social (FERNANDES, 2004).

Os ditos diferentes, termo que pode ser associado à deficiência, conseguem se desenvolver, em especial diante das interações vivenciadas. Ressalta-se que o desenvolvimento humano compreende a “[...] trajetória do indivíduo, marcada não apenas pela herança que recebe de seus pais, mas pelas experiências que vivencia [...]. Trata-se de transformações [...] marcadas pelas negociações de significados” (KELMAN; SOUSA, 2015, p. 18). Quanto ao desenvolvimento, as pessoas com deficiência são caracterizadas com um desenvolvimento atípico, ou seja, “[...]desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária” (LEPRE, 2008, p.30).

Crianças com desenvolvimento atípico, como aquelas com TEA, se desenvolvem conforme as crianças com desenvolvimento típico, porém necessitam de caminhos alternativos para a aquisição do conhecimento a fim de compensar o defeito, a deficiência. Ressalta-se que o desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado ao contexto cultural, assim os indivíduos com desenvolvimento típico desenvolvem suas capacidades biológicas pareadas com idades culturais, que ocorrem o desenvolvimento cultural, pois nossa cultura está condicionada para aqueles dotados de funções orgânicas, como a visão, a audição e a cognição. Na criança com deficiência o desenvolvimento biológico e

cultural não ocorre simultaneamente como em crianças com desenvolvimento típico, assim os processos de significação dos signos e as respectivas internalizações, ocorrem tardiamente (VYGOTSKY, 1997).

Em decorrência dessa disparidade entre desenvolvimento natural e cultural na criança com deficiência, as mediações educacionais devem dispor de caminhos alternativos que favoreçam a compensação dessa criança, visto que os caminhos diretos são impedidos, devido à deficiência. Portanto, o trabalho pedagógico de estudantes com necessidades especiais, como aqueles/as com TEA, deve potencializar as habilidades apresentadas pelo/a estudantes e deixando as dificuldades em segundo plano.

Perante a este cenário que envolve a perspectiva autista, em especial as intervenções didáticas, este trabalho objetiva fomentar a caracterização de indivíduos com espectro autista e as possibilidades do trabalho pedagógico destinado a estudantes com TEA a partir das narrativas dos/as professores/as da sala de recursos generalista. Ressalta-se que esse trabalho é um recorte da dissertação de mestrado de um dos autores.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com a lei nº 12.764, a Lei Berenice Piana, o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado como pessoa com deficiência e dispõe de acesso à educação inclusiva preferencialmente em escola regulares com atendimento especializado, se necessário (BRASIL, 2012). Indivíduos com TEA apresentam “deficiência na comunicação verbal e/ou não verbal, ausência de reciprocidade social, comportamentos motores ou verbais estereotipados, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos” (BRASIL, 2012, p.2).

Os indivíduos com espectro autista são classificados como Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5, o DSM-V, (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014). Salienta-se que a identificação de indivíduos com TEA surge à margem de hipóteses teóricas, especialmente porque o espectro autista não apresenta um indicador laboratorial, logo uma avaliação processual e integral das características do espectro autista compreende caminhos diagnósticos desse transtorno (ORRÚ, 2016).

As manifestações do TEA podem se manifestar nos primeiros meses de vida, contudo geralmente apresentam-se por volta dos três anos de idade, sendo observados o

uso deficiente da comunicação, a falta de reciprocidade afetiva e a dificuldade de expressar sinais visuais quando é estimulada (CARVALHO, 2015; CUNHA, 2017; SCHMIDT, 2018). Posteriormente aos três anos de idade, algumas crianças podem apresentar comprometimentos de comunicação, como a fala ecológica³ (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015). Ressalta-se que existem indivíduos com TEA com capacidade verbal íntegra, isto é, são verbalizados, além da presença de indivíduos averbais (SOUSA, 2017).

Quanto à interação social, observa-se que indivíduos com espectro autista demonstram a disposição para si mesmo e/ou a aparente ausência de interesse nas pessoas (ALMEIDA, CAMPOS, 2018). Outras características bastante observadas em indivíduos com espectro autista compreendem as estereotípias⁴, o comprometimento motor e a íntensa aderência a rotinas (WHITMAN, 2015; CUNHA, 2017; SANTOS, 2017).

Alterações sensoriais como a hipersensibilidade e/ou a hipossensibilidade dos sentidos são características observadas no espectro autista, principalmente na acentuada sensibilidade ao barulho e a aversão ao toque (WHITMAN, 2015; SANTOS, 2017). Ressalta-se ainda que estudantes com espectro autista podem apresentar o interesse por determinadas luzes (SCHMIDT, 2018) ou aversão com luzes brilhantes e que piscam; aversão em ingerir determinados alimentos pela textura ou odor, a seletividade alimentar, ou o extremo interesse e/ou aversão em determinados odores (WHITMAN, 2015).

As alterações cognitivas são manifestadas pela dificuldade em processar informações abstratas e/ou simbólicas (CUNHA, 2017), pois os indivíduos com espectro autista são pensadores visuais e entendem o mundo de maneira concreta e/ou literal (ORRÚ, 2012). Logo, indivíduos com espectro autista apresentam dificuldades em entender o humor, metáforas e figuras de linguagens (WHITMAN, 2015)

Ressalta-se que, mesmo diante da caracterização das alterações, não existe um padrão de manifestações do TEA. Então, deve-se conceber que cada indivíduo com espectro autista apresenta características próprias, sendo que as alterações, citadas anteriormente, denotam algumas manifestações apresentadas.

³ Ecolalia compreende a repetição, imediata ou tardia, das falas ao qual a pessoa com TEA escuta e conferindo a mesma uma ideia de “efeito papagaio” (SOUSA, 2017), sendo a mesma promotora da identidade do indivíduo com espectro autista (ALVES; ALMEIDA, 2018).

⁴ Estereotípias compreendem os comportamentos repetitivos e não funcionais sem explicações convencionais como, por exemplo, o balanço das mãos e dos braços em frente aos olhos, o bater de palmas no mesmo ritmo e o balanço do tronco ritmicamente (TENÓRIO, 2015; WHITMAN, 2015).

O trabalho pedagógico com o estudante com TEA

Diante da heterogeneidade de manifestações do espectro autista, as intervenções pedagógicas devem corroborar com a identidade de cada estudante com TEA, evitando a padronização, assim o trabalho pedagógico deve partir das características apresentadas desses/as estudantes (BRASIL, 2012). Esse contexto propicia uma perspectiva inclusiva, ao qual a escola deve adequar seus espaços e sujeitos para uma pedagogia centrada nas necessidades da criança com deficiência (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A educação de indivíduos com deficiência, como aqueles com TEA, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, dispor de serviços de apoio especializado, como o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2012). Tal atendimento especializado objetiva identificar e organizar recursos pedagógicos considerando as necessidades dos/as estudantes, sendo que tais atividades não substituem aquelas da sala regular (BRASIL, 2010).

O AEE pode ser ofertado em sala de recursos multifuncionais/generalistas ou sala de recursos específicas (DISTRITO FEDERAL, 2010). No Distrito Federal, as salas generalistas auxiliam, individualmente ou em grupos, alunos/as com deficiência física/mental/múltipla e aqueles com TEA, sendo objetivado o estímulo à colaboração entre os/as docentes da sala de aula regular e da sala de recursos, a adaptação dos recursos e fortalecer a autonomia destes/as estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Diante de salas de aula regulares e/ou sala de recursos, observa-se que a construção de um vínculo entre discente-docente é muito importante em uma perspectiva não excludente desse/a educandos/a, assim o planejamento, a construção e a execução das intervenções pedagógica para estudantes com TEA, devem ser norteadas pelo desenvolvimento deste vínculo entre os/as aluno/as com espectro autista, o/a professor/a e o espaço escolar, visto que a vinculação é um elemento dinamizador da aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2013; CUNHA, 2018). Observa-se que, a depender do caso, estabelecer contato visual com o/a estudante com TEA compreende o início deste processo de vinculação, por isso, manter-se sempre disposto no campo de visão do indivíduo com TEA e olhar em seus olhos predispõe a vinculação (CARVALHO, 2015; SOUSA, 2017; CUNHA, 2018).

De acordo com Cunha (2018), a formação destes vínculos ocorre por intermédio de três etapas: a observação, a avaliação e a mediação. A observação, início deste processo, busca o reconhecimento pelo/a professor/a das habilidades e competências

adquiridas por seu/sua estudante e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas habilidades. A avaliação compreende a formulação de objetivos e métodos pedagógicos a serem realizados, então a escolha, por exemplo, dos recursos didáticos utilizados, perpassa pela reflexão das habilidades observadas anteriormente. A mediação é a prática da intervenção pedagógica que possibilita interação entre o/a aluno/a e o conhecimento, assim, partindo da observação e avaliação. Logo, esse processo de vinculação promove um viés mais reflexivo e inclusivo, visto que a metodologia pedagógica foi planejada e executada respeitando as características do espectro autistas.

O ponto de partida nas atividades com estudantes com TEA deve ser a valorização do dito “ponto ótimo” desses indivíduos (ORRÚ, 2012), também determinado como centro/eixo de interesse. O centro/eixo de interesse compreende a área do saber que o indivíduo com espectro autista confere grande significância, logo encontramos indivíduos com espectro autista com interesse restrito em determinados desenhos, eras geológicas do planeta Terra ou em diferentes espécies de dinossauros (WHITMAN, 2015; ORRÚ, 2016). Portanto, os centros/eixos de interesse também são norteadores do trabalho pedagógico com alunos/as com TEA (CUNHA, 2018).

Metodologia

A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo (GODOY, 1995). Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa narrativa, pois possibilita compreender o modo como os/as professores/as, considerando o contexto ao qual estão inseridos/as, dão sentido ao trabalho pedagógico, diante da (re)significação de suas vivências durante suas narrações, possibilitando o conhecimento e a reflexão das concepções docentes (FLICK, 2003). Logo, esta pesquisa emerge à luz das narrativas dos/as professores/as sobre o trabalho pedagógico com o/a estudante com transtorno do espectro autista

A pesquisa foi realizada com dez (10) professores/as da Sala de Recursos Generalista. As salas de Recursos Generalistas, lócus desta pesquisa, estão inseridas em diferentes instituições de ensino do Distrito Federal, Brasil. Todos/as os/as professores/as participantes desta pesquisa são profissionais ativos na Sala de Recursos do Distrito Federal e que realizam ou, em algum momento de sua trajetória docente, já realizaram mediações em com o/a educando/a com espectro autista. Não ocorreu a determinação de tempo de docência dos/as participantes. Durante o primeiro contato com todos/as os/as

participantes, foram expostos os próximos encontros da pesquisa a fim de possibilitar a construção de informações, sendo realizada a leitura e a disponibilização do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Para a construção de informações, foram utilizadas duas (2) técnicas de pesquisa: a entrevista narrativa episódica e a entrevista narrativa mediada. A entrevista episódica caracteriza-se na estimulação do/a participante em narrar as experiências vivenciadas a fim de contextualizá-las (FLICK, 2003), enquanto a entrevista narrativa mediada compreende a narrativa intermediada por objeto e/ou imagem do objeto a fim de possibilitar aprofundamento dos contextos (CAIXETA; BORGES, 2017). Logo, foi realizada a entrevista episódica com o/a docente da Sala de Recursos Generalista sendo a mesma gravada com autorização dos/as participantes e, posteriormente, foi executada a entrevista narrativa mediada, sendo a mesma intermediada pelos próprios recursos didáticos utilizados por esses/as docentes, ou a fotografia deles. Todas as entrevistas desta intervenção foram transcritas na íntegra posteriormente.

As informações construídas foram sistematizadas por análise de conteúdo, pois corresponde uma análise de significados por intermédio de fragmentos das mensagens, além de que realizamos uma categorização das informações (BARDIN, 2011). As categorias deste trabalho foram: i) a caracterização dos/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); ii) o trabalho pedagógico com o/a estudante com TEA.

Resultados e discussão

A caracterização dos/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A definição do transtorno do espectro autista (TEA) fundamenta-se na natureza espectral das manifestações do indivíduo com espectro autista (CARVALHO, 2015; CUNHA, 2018), assim compreender esta definição é essencial na proposição de estratégias inclusivas. Quando perguntados sobre o termo Transtorno do Espectro Autista, o TEA, observa-se que os/as participantes deste estudo corroboram com o âmbito espectral, pois identificamos falas como:

Docente 8 - São muito diferentes, por isso que se usa o termo espectro porque eles (alunos/as com TEA) são totalmente diferentes.

Tal diversidade de manifestações (re)constróem um perfil característico do indivíduo com espectro autista (CARVALHO, 2015; ORRÚ, 2016; CUNHA, 2018;

SCHMIDT, 2018), assim observa-se a pluralidade de características decorrente ao TEA corroborando com a desconstrução de um perfil estático e pré-determinado de identidade daquele com espectro autista, promovido pelas mídias e estigmas promotores de desigualdade e segregação (ALMEIDA; CAMPOS, 2018).

Ainda justificando o termo espectro autista, observamos que algumas frases dos/as participantes demonstram um perfil desconstruído do espectro autista, assim como nos mostra as seguintes falas:

Docente 3 - Você olha e fala: não, este menino não é autista, ele tem certa interação, faz contato visual, [...] então ele não tem todas as características né... então a gente tem um leque bem amplo de alunos.

Docente 6 - Inclusive tem um menino que ninguém acha que ele é TEA porque ele é carinhoso, [...] isso não é muito comum ver nos autistas, mas ele é assim.

Salienta-se que mesmo que indivíduos com espectro autista apresentem uma tríade de comprometimento, ou seja, dificuldades na comunicação, interação e comportamentos repetitivos e estereotipados (CUNHA, 2017; ALVES; ALMEIDA, 2018), nota-se que o termo espectro também integra aqueles que não seguem tais comprometimentos como, por exemplo, a aceitação ao toque, porém são considerados autistas (BRASIL, 2012).

O comportamento de indivíduos com TEA é um dos norteadores da prática pedagógica e terapêutica a fim de potencializar habilidades e atenuar dificuldades, promovendo a perspectiva inclusiva (CUNHA, 2017). Mesmo que tais indivíduos sejam inclusos em um espectro de manifestações idiossincráticas do TEA, os aspectos comportamentais compreendem um grande campo de estudo nas intervenções com indivíduos com espectro autista.

Dentre as características comportamentais mais comuns entre os indivíduos com TEA, encontramos as dificuldades de comunicação. Quanto à habilidade comunicativa verbal encontramos indivíduos verbais e/ou averbais e suas respectivas variações:

Docente 3 - Os mais comprometidos, não falam.

Docente 4 - Nós temos aqui um que não tem nenhum comprometimento na linguagem, na comunicação.

Docente 10 - Aqui [...] a gente já teve o TEA que tem falas repetidas.

Desta forma, encontramos indivíduos com espectro autista verbalizados, como, por exemplo, aqueles/as com fala monótona, aqueles/as com vocabulário restrito, aqueles/as que balbuciam fonemas e falas ecológicas (WHITMAN, 2015). Ainda observamos indivíduos averbais com TEA que promovem suas interações por meio de gestos e/ou apontamentos para objetos e/ou lugares desejados (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015; CUNHA, 2017). Logo, podemos conceber que a comunicação não restringe ao campo verbal, assim encontramos outras formas dela, especialmente nesses indivíduos com TEA não verbalizados, como a comunicação pelo olhar:

Docente 10 - Ele (o aluno com TEA) não faz contato visual.

Naqueles/as estudantes averbais, é por intermédio do contato visual que se constrói um relacionamento de reconhecimento do outro, estimulando a alteridade (CUNHA, 2018). Entretanto acredita-se que indivíduos com TEA, a depender do caso, podem não manter este contato visual, como sugere a fala do/a participante, contudo a pessoa com TEA, a depender do caso, não apresenta a ausência do contato visual, pois realizar olhares breves e periféricos com foco no rosto do interlocutor (CARVALHO, 2015; SCHMIDT, 2018). Com o propósito de estimular a comunicação pelo olhar, o/a docente deve permanecer no campo de visão deste/a educando/a, se abaixando no nível do/a mesmo/a e olhando nos olhos a fim de promover essa comunicação (CUNHA, 2017).

A interação social é outro fator primordial para as intervenções com pessoas com TEA, como podemos constatar pelas falas abaixo:

Docente 5 - Eles ficam muito sozinhos, conversando sozinhos inclusive. Não vejo eles conversando em grupo, é sempre sozinho.

Salienta-se que, a depender do caso, o indivíduo com espectro autista pode apresentar o comprometimento na interação social em decorrência de seu comprometimento na comunicação, pois corroboramos na relação intrínseca entre comunicação e interação social (ORRÚ, 2012; SCHMIDT, 2018). Contudo, tal característica comportamental, mesmo que dentre as mais comuns, não é absoluta nos indivíduos com espectro autista, pois, mesmo sendo TEA, há indivíduos que mantêm esta habilidade presente, mesmo que diante dos comprometimentos comunicativos, sendo esta interação intermediada pela formação do vínculo entre ambos. Nota-se ainda indivíduos com TEA que iniciam uma interação social de maneira idiossincrática, como, por

exemplo, o ato de manipular o cabelo de seus pares e/ou mediadores a fim de tocar em sua textura ou aproximando-se da face dos/as mesmos/as (SCHMIDT, 2018).

Os comportamentos repetitivos e ritualizados como, por exemplo, as rotinas, também foram citados pelos/as participantes como características do espectro autista:

Docente 5 - Eles (alunos com TEA) vem e sempre perguntam as mesmas coisas. É aquele negócio repetitivo né.

Docente 7 - Uma coisa importante é trabalhar a rotina dele né, porque o autista, principalmente, tem que seguir uma rotina para que eles se entendam no ambiente que eles estão.

Compreender os comportamentos repetitivos da pessoa com TEA é de suma importância para promover a preservação de sua identidade e evitar crises, como, por exemplo, aquelas decorrentes a ansiedade (CUNHA, 2017). Observa-se que as rotinas são intrinsecamente ligadas ao comportamento autista (WHITMAN, 2015; RAMOS, 2018), assim as mesmas devem ser respeitadas e conduzidas para o contexto pedagógico, em especial quando existem rotinas prejudiciais ao desenvolvimento integral desse indivíduo porque possibilita a desconstrução das mesmas (CUNHA, 2018). As mudanças na rotina do/a estudante com espectro autista também deve ser trabalhadas, de maneira gradual e ponderada, dentro do viés pedagógico, visto que é essencial que o/a mesmo/a compreenda que a vida cotidiana é imersa de diversas mudanças (CUNHA, 2018).

Ainda sobre os comportamentos repetitivos de indivíduos com espectro autista, encontramos as estereotípias. Um bom exemplo de estereotípias compreende:

Docente 7 - Quando ele (aluno/a com TEA) não quer, [...] ele balança, faz aqueles trejeitos todos né.

A realização de estereotípias, isto é, gestos não funcionais, mesmo que sem explicações claras e óbvias, conferem um significado especial para o indivíduo com TEA (TENÓRIO, 2015; ALVES, ALMEIDA, 2018). Salienta-se que as mesmas podem surgir em decorrência de um período de ansiedade, medo e/ou irritabilidade (CUNHA, 2017).

As abordagens pedagógicas com o/a aluno/a tendem a serem de base comportamental, em especial no estímulo de comportamentos (CUNHA, 2017), então, seguindo essa perspectiva, o ponto de partida do/a docente compreende conhecer seu/sua aluno/a com TEA para intervenções adequadas. Logo, comunicar-se com esse/a aluno/a e, conseqüentemente, interagir com o/a mesmo, bem como a percepção de comportamentos repetitivos e estereotipados, são ações pautadas no olhar sensível e

reflexivo do/a mediador/a quanto aos comportamentos idiossincráticos do espectro autista. Tais reflexões propõem a desconstrução de estigmas e sugerem estratégias pedagógicas adequadas a este público.

As aprendizagens dos/das estudantes com TEA se deparam com as alterações cognitivas, isto é, dificuldades na formulação do pensamento (WHITMAN, 2015), em especial a dificuldade no pensamento abstrato:

Docente 6 - A dificuldade maior para estes alunos (TEA) é abstrair as coisas que eles aprendem.

Esse comprometimento cognitivo dos/as alunos/as com TEA, a depender do caso, justifica-se na natureza do TEA, já que os/as mesmos/as são pensadores/as visuais e entendem o mundo de maneira concreta e/ou literal (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015). Em decorrência a este panorama, a utilização de recursos concretos pode atenuar este comprometimento em processamento de informações abstratas potencializando as aprendizagens desses estudantes (SOUSA, 2017). Ressalta-se que o déficit de atenção deve ser (re)pensado nas intervenções com o/a aluno/a com espectro autista, principalmente a fim de promover uma educação inclusiva, logo promover atividades diretas e com poucas informações são estratégias adequadas a este público.

Outra característica marcante em pessoas com TEA compreende o comprometimento da motricidade⁵. Segundo os/as participantes, o comprometimento motor fino, global e de lateralidade são características do indivíduo com espectro autista:

Docente 8 - Eles (alunos com TEA) tem dificuldade na coordenação motora fina ou na grossa, ou na marcha, caem muito e tropeçam.

Docente 10 - Eu percebo que o estudante dentro do espectro, [...] ele tem um pouco de dificuldade de coordenação motora, lateralidade, noção de espaço, equilíbrio.

Indivíduos com TEA estão sujeitos a atrasos nas funções de motricidade (TEIXEIRA; CARVALHO; VIEIRA, 2019), logo intervenções pedagógicas precoces potencializam o desenvolvimento desses/as estudantes (CARVALHO, 2015). Deve se salientar que “[...] a aprendizagem motora envolve uma fase cognitiva, na qual as

⁵ A integração de diversas funções motoras [...] consideradas de suma importância para o desenvolvimento global da criança, sendo a motricidade fina disposta na capacidade de manuseio eficiente e/ou preciso dos pequenos músculos como, por exemplo, desenhar, enquanto a motricidade global compreende a disposição corporal espacial do indivíduo como, por exemplo, correr (TENÓRIO, 2015).

informações são obtidas pelos sentidos” (WHITMAN, 2015, p. 63), assim reconhece-se que os comprometimentos motores podem ser gerados e/ou agravados em decorrência das alterações sensoriais, pois a (co)relação entre motricidade e sensibilidade constroem habilidade motoras finas e grossas (WHITMAN, 2015). Desta forma, o papel da escola em promover intervenções corrobora com o desenvolvimento da motricidade deste/a educando/a, em especial naquelas atividades que ocorre uma estimulação sensorial.

As alterações sensoriais são relatadas pelos/as participantes deste estudo, em especial a hipersensibilidade da audição dos/as educandos/as com TEA. A seguir algumas falas que exemplificam a situação:

Docente 5 - Tem outro (aluno com TEA) aqui que ele fica nervoso quando tem barulho, inclusive a sala de recursos aqui é afastada justamente por causa do barulho.

Docente 10 - A gente tem também aquele que não aguenta barulho, que anda tampando os ouvidos.

Na hipersensibilidade da audição, nota-se que os indivíduos com TEA, a depender do caso, colocam as mãos ao ouvido a fim de impedir o som extremamente alto (SANTOS, 2017; SCHMIDT, 2018), assim reduzir o barulho nesse ambiente torna-se uma estratégia adequada (CARVALHO, 2015). Salienta-se que tais alterações sensoriais podem, a depender do caso, restringir os/as educandos/as das atividades propostas, visto o desconforto propiciado (SANTOS, 2017), logo as intervenções, como a citada pelos/as participantes, devem evitar casos de ansiedade e/ou irritabilidade. Quanto à hipossensibilidade na audição pode ser exemplificada quando o/a estudante coloca as mãos nos ouvidos a fim de potencializar o som escutado (SCHMIDT, 2018).

Sobre as alterações do tato, observamos uma diversidade de manifestações:

Docente 8 - Não gostava do toque [...]. Às vezes, vou pegar alguma coisa e tocava nele e [...] ele ficava incomodado com o toque. Tinha um outro (aluno com TEA) que era super carinhoso, abraçava. [...], ele não tem esse incômodo do toque.

Acerca das alterações do tato, observamos a aversão ao toque manifestada em evitar ser abraçado/a, usar determinadas tipos de roupas que não propicie desconforto como, por exemplo, aquelas feitas com lã, ou caminhar sobre a grama (WHITMAN, 2015). Ainda observamos que indivíduos com TEA apresentam, a depender do caso, contato excessivo em algumas estruturas, como o isopor (SCHMIDT, 2018).

Mesmo diante da diversidade de manifestações do espectro autista, observamos que as alterações da audição e do tato foram mais significativas nas narrativas dos/as participantes em comparação das demais perspectivas sensoriais. Contudo a percepção sensorial do indivíduo com espectro autista é um dos caminhos norteadores das aprendizagens mais adequadas para esses/as estudantes com TEA, visto que percebem o mundo de maneira mais concreta e/ou literal (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015). Desta maneira, estimular os sentidos é essencial na promoção de intervenções inclusivas.

O trabalho pedagógico com o/a estudante com TEA

As sugestões pedagógicas fomentadas pelos/as participantes desta pesquisa objetivam contribuir com um trabalho pedagógico que valorizem a identidade de estudantes com TEA. Logo o reconhecimento do/a docente sobre as características do estudante com espectro autista, a utilização do processo de vinculação, a (re)construção de um professor/a pesquisador/a e a paciência docente quanto aos resultados das intervenções foram fomentadas. A utilização da comunicação alternativa, dos recursos concretos, das atividades de experiência motora e da disposição do centro/eixo de interesse no contexto pedagógico também foram sugeridas pelos/as participantes.

O (re)conhecimento das potencialidades dos/as alunos/as com TEA compreende uma essencial recomendação:

Docente 2 - Eu acho que o ponto principal disto é você conhecer o aluno, não adianta você construir estratégias nenhuma se você não entrar nesse universo dele.

Segundo os/as participantes deste estudo, conhecer o/a aluno/a é o primeiro passo a ser dado pelo/a docente no planejamento e execução de mediações com o/a educando/a com TEA, assim (re)conhecer as habilidades e dificuldades de estudantes com espectro autista torna-se essencial na escolha de metodologias e recursos a serem utilizados (FINATTO; FERREIRA; SCHIMIDT, 2018). Uma estratégia eficaz para o/a docente (re)conhecer seu/sua estudante com autismo compreende o uso do processo de vinculação entre docente-discente com TEA, visto que o mesmo amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2013; CUNHA, 2018; RAMOS, 2018).

Segundo o processo de vinculação, fomentado por Cunha (2018), a primeira etapa compreende a observação. Nessa etapa, encontramos estratégias voltadas a conhecer o/a

aluno/a, logo a utilização de uma entrevista é uma ferramenta valiosa nessa etapa, conforme afirmado por uma participante:

Docente 3 - Para iniciar um trabalho é fazer uma pequena entrevista com ele né. Buscar saber quais são seus gostos, [...] e partir daí traçar estratégias de ensino em cima daquilo que o aluno gosta de fazer.

Nesta primeira etapa, a observação deste/a educando/a com espectro autista justifica-se na capacidade do/a docente em conhecer as qualidades e/ou dificuldades deste/a estudante com deficiência (ORRÚ, 2016). Salienta-se ainda que o contexto escolar é favorável à observação sendo registradas as informações construídas nesse processo, em especial aquelas que denotam os interesses, características sociais e as aprendizagens (CUNHA, 2018).

Na segunda etapa na formação de vínculos, a etapa de avaliação, observa-se o caráter de identificar as habilidades desse/a educando/a, conferindo uma perspectiva de tentativa e erro:

Docente 1 - Então a gente está sempre arrumando um método diferente. Hoje arruma um que dá certo, depois vai para outro, aí aquele outro já não dá certo, aí volta para aquele que deu certo e já não dá mais certo.

A avaliação “direcionará os passos do professor no caminho que deve construir em parceria com o aluno” (CUNHA, 2018, p. 59), logo (re)pensar o contexto educacional promove caminhos possíveis para as aprendizagens desses/as estudantes. Observa-se ainda que os/as docentes, participantes desta pesquisa, não fomentam a terceira etapa da construção de vínculos, a mediação, pois compreendem a mesma como uma abordagem final da intervenção que se separa das anteriores. Essa etapa compreende uma consequência da observação e da avaliação que culmina em uma interação entre aluno/a-docente-conhecimento (CUNHA, 2018), portanto intervenções mais adequadas ao perfil do/a educando/a perpassam por todas as etapas do processo de vinculação, em especial considerando a relação mútua entre todas as etapas.

Outra sugestão fomentada pelos/as participantes deste estudo compreende o estímulo de um/uma professor/a-pesquisador/a diante as mediações realizadas com o/a estudante com TEA:

Docente 10 - Um professor que trabalha com TEA precisa ser pesquisador, [...] o jeito que você trabalha pode dar certo para um e, em

outro ano, você pega outro com outro comportamento, aquele trabalho do ano anterior não vai funcionar, você tem que pesquisar.

Observa-se que os/as participantes sugerem a heterogeneidade de manifestações apresentadas, pois intervenções pedagógicas com estudantes com TEA não devem ser padronizadas. Salienta-se que o viés investigativo, sugerido pelos/as docentes deste estudo, pode ser realizado durante as intervenções com o/a estudante com TEA, visto que o contato direto com esse/a estudante permite que o mediador conheça as potencialidades e limitações de seu/sua alunado/a, então estimulando a reflexão docente acerca das metodologias utilizadas (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A paciência também foi sugerida pelos/as participantes no trabalho com estudantes com espectro autista:

Docente 8 - Nem sempre a gente alcança os objetivos [...] porque, na verdade, você tem que trabalhar com a potencialidade do aluno, então muitas coisas que você planeja, não dá certo.

Tais indivíduos com desenvolvimento atípico, como aqueles com TEA, necessitam de caminhos alternativos para compensar a deficiência (VIGOTSKY, 1997), assim culminando em estratégias diferenciadas que necessitam de tempo e paciência até o/a docente atingir os resultados esperados com esses/as estudantes com espectro autista. A virtude da paciência e, conseqüentemente, a espera de resultados não imediatos justifica-se no foco pedagógico, isto é, foco nos processos de aprendizagem e não nos resultados, visto que os mesmos podem demorar a serem atingidos pelos/as estudantes com espectro autista e, quando adquiridos, podem ser diferentes do que o/a docente imagina (CUNHA, 2017), assim justificando que o trabalho pedagógico com o/a estudante com TEA deve ser processual.

A relevância da rotina de trabalho compreende uma sugestão relatada pelos/as participantes no trabalho pedagógico com o/a aluno/a com espectro autista:

Docente 7 - Quando ele chega aqui, eu já falo o que nós vamos fazer naquele dia. Quando termina uma atividade ele já quer saber o que vamos fazer depois, antes de terminar eu já tenho que estar mostrando tudo para ele.

Sabe-se que a rotina é essencial no trabalho pedagógico com o/a estudante com TEA e as mesmas devem ser iniciadas individualmente com o/a aluno/a e depois com os outros indivíduos que o/a estudante com TEA é inserido (ORRÚ, 2012; DISTRITO

FEDERAL, 2013; WHITMAN, 2015). Portanto, segundo os/as participantes, a inserção da rotina nas atividades potencializa as aprendizagens dos/as alunos/as com TEA, especialmente quando os/as mesmos/as compreendem e/ou percebem as etapas processuais e mudanças na rotina escolar. A rotina diária pode ser representada por fichas com imagens e, processualmente, o estudante com autismo retira as fichas que já realizou, então o mesmo já perceberá qual será a próxima etapa da rotina a ser realizada por ele/ela.

As dificuldades referentes à comunicação e, conseqüentemente a interação, foram citadas pelos/as participantes desta pesquisa:

Docente 3 - A mais difícil é não consegue se comunicar, a gente não consegue alcançar que ele deseja, o que ele está sentindo. [...] a comunicação. Eu acho que é uma das principais coisas que tem que desenvolver no TEA. E eu acho que a segunda coisa deve ser a interação.

Algumas atitudes potencializam a comunicação entre docente-aluno/a, como, por exemplo, fazer o contato visual com o aluno/a, chamá-lo/a pelo nome, nomear objetos, estimular sentimentos e emoções (SANTOS, 2017; CUNHA, 2018). Essas estratégias estimulam a comunicação e conseqüentemente irão estimular a interação social, contudo mesmo a comunicação verbal sendo um fator essencial à prática pedagógica, a ausência da mesma não inviabiliza o processo de ensino e aprendizagem, pois outras formas de comunicação, e conseqüentemente de interação, são observadas como, por exemplo, a comunicação alternativa:

Docente 7 - A gente pega uma foto ou um desenho que representa este momento e aí cria uma tabua, [...] essa é a comunicação alternativa. Se o aluno quiser ir ao banheiro, ele pega a plaquinha e entrega.

A comunicação alternativa foi sugerida pelos/as participantes, pois a mesma promove a comunicação de indivíduos com TEA não verbais, visto que compreende uma estratégia auxiliar de comunicação, busca superar e/ou diminuir as dificuldades comunicativas identificadas pela fala, o olhar e expressões faciais deste educando com deficiência (CUNHA, 2018). Essa comunicação alternativa pode utilizar recursos visuais diversos acessíveis e de baixo custo, além de que a utilização da língua de sinais, sons tecnológicos e recursos táteis também são possíveis (CUNHA, 2017).

Segundo os/as participantes, a utilização de recursos concretos compreende uma sugestão fundamental para o estímulo da cognição no/a estudante com TEA:

Docente 9 - A gente trabalha muito com [...] recurso concreto que chama a atenção do aluno [...], material concreto é importantíssimo para o autista, ele visualizar, ele pega, ele ter o contato ali.

Indivíduos com espectro autista apresentam, a depender do caso, comprometimento cognitivo, em especial nas questões da abstração/simbólicas (DISTRITO FEDERAL, 2013; CUNHA, 2017), sendo o mesmo atenuado na utilização de recursos concretos, instrumentos que estimulam a percepção sensorial. Essa perspectiva justifica-se nos processos das aprendizagens desses/as educandos/as que partem da prática para a teoria, isto é, do caráter concreto para o abstrato, assim concretizando ao máximo as informações (SOUSA, 2017; CUNHA, 2018). Logo o/a docente deve realizar suas mediações de forma sensorial porque tais estudantes apropriam melhor os saberes pela sensorialidade (FINATTO, FERREIRA, SCHMIDT, 2018).

A sugestão dos/as participantes que surge em decorrência as alterações motoras compreende a realização de atividades de experiência motora:

Docente 9 - Atividades motoras, brincadeiras fora da sala de aula para estimular a coordenação motora grossa, subir e descer, essa coisa que precisa trabalhar com alunos que tem TEA.

Para o/a estudante com TEA desenvolver e/ou estimular a motricidade, o/a mediador/a deve promover atividades e/ou recursos lúdicos baseados na experiência motora (TEIXEIRA; CARVALHO; VIEIRA, 2019), assim o estímulo da motricidade fina pode ser observado em atividades que o/a aluno/a possa rasgar um jornal e/ou realizar a pintura com os dedos embebidos de tinta, enquanto a motricidade global será estimulada por atividades que exploram o ambiente como, correr, rodar objetos e/ou jogar bola (CUNHA, 2017).

Referente ao centro/eixo de interesse, ou hiperfoco, os/as participantes também recomendam que o/a professor/a disponha do mesmo nas metodologias educacionais:

Docente 10 - Ele não precisa não precisa ficar fazendo atividades totalmente diferenciadas, ele pode ser inserido dentro daquilo que ele se interessa dentro do contexto da aula.

A utilização dos centros/eixos de interesse nas aprendizagens do/a aluno/a com TEA promove uma perspectiva reflexiva e diagnóstica de saberes, porquanto demonstra a identidade desse/a estudante (ORRÚ, 2016). Dispor dessa perspectiva em sala pode

propiciar caminhos inclusivos nas intervenções pedagógicas porque insere o/a estudante no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O (re)conhecimento das características dos/as alunos/as com TEA é norteador da prática pedagógica, pois a (re)construção de estratégias baseadas na essência heterogênea promove um ambiente inclusivo. Então, recomenda-se os docentes não se apegar a um perfil estático de um “comportamento autista” com características pré-determinadas como, por exemplo, toda pessoa com TEA não participa de interações sociais e/ou ficam sempre balanando o corpo ritmicamente. Conhecer seu/sua aluno é essencial, principalmente para compreender a essência da identidade do TEA e, conseqüentemente, despedaçar um perfil estático de manifestações. Então encontramos uma diversidade de manifestações como, por exemplo, o indivíduo averbal que interage pelo olhar ou aquele com comprometimento cognitivo que se apropria de saberes, inclusive aqueles abstratos.

O trabalho pedagógico com indivíduos com espectro autista deve considerar as características desse transtorno, assim estratégias como a inserção dos centros/eixos de interesse e a formação de um vínculo afetivo são caminhos excelentes para nortear os processos das aprendizagens, visto que cativam e incluem o/a aluno/a no planejamento educacional, propiciando contexto não segregantes. A incorporação de um/uma professor/a pesquisador/a e que demonstre paciência estimula a reflexão quanto às mediações realizadas, principalmente diante da diversidade de situações ao qual o/a docente encontra nas intervenções com esses/as alunos/as. O/A docente deve adequar constantemente suas concepções e prática pedagógicas para incluir o/a aluno com TEA.

A utilização de recursos concretos e atividades de experiência motoras, o uso de rotinas e aplicação da comunicação alternativa, são recomendações desta pesquisa e foram baseadas nas características relatadas, contudo a utilização das mesmas deve considerar a idiosincrasia de cada estudante com espectro autista, isto é, não são recomendações gerais. Portanto, as mesmas serão adequadas para estudante com TEA que apresentem características semelhantes àsquelas fomentadas nesse estudo.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais V (DSM-V)**. Tradução: NASCIMENTO, M. I. C. et al. Porto Alegre: Atmed, 5ª ed. 2014.

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

BRASIL, Lei nº12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm . Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEE, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> . Acesso em: 12 jun. 2019.

CARVALHO, E. N. S. de. Transtorno do espectro autista. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S.B.(orgs).**Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p.225-236.

CAIXETA, J. E.; BORGES, F. T. Da Entrevista Narrativa à Entrevista Narrativa Mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. In: GUERRA, C. et. al. **Fronteiras**. Anápolis: Unievangélica, v.6, nº 4, 2017. p. 67-88.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão** – psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: WAK editora, 2017.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Currículo em movimento da educação básica: Educação especial. Distrito Federal: 2013. Disponível em: < <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-especial.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERNANDES, I. A questão da diversidade da condição humana na sociedade. Revista da **ADPPUCRS**. Porto Alegre, nº. 5, dez. 2004. p. 77-86.

FINATTO, M.; FERREIRA, L.; SCHMIDT, C. Problematizando as práticas pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado com alunos com autismo. In: VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

FLICK, U. Entrevista Episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.114-136.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995.

LEPRE, R. M. O Desenvolvimento Atípico - Quando as Coisas não caminham como o Previsto. In: LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e a educação: diversidade e inclusão**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 30-33.

KELMAN, C. A.; SOUSA, M. A. Sociedade, educação e cultura. In: Maciel, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 15-59.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2012.

RAMOS, C. C. da R. C. Ação e reflexão sobre as atividades pedagógicas realizadas com um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), v. 5, nº 1, mar, p. 222 – 229, 2018.

SANTOS, L. C. C. dos. A Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: Perspectivas Atuais e Desafios Futuros. In: CAMINHA, V. P. S.; HUGUENIN, J. Y.; CAMINHA, A. de O.; ALVES, P. P.; ASSIS, L. M. de. **Autismo: caminhos para aprendizagem**. Bogotá: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018. p. 11-26.

SOUSA, B. L. C. M. de. Livro Gigante: ensino de botânica para estudantes com autismo. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais). Faculdade UnB de Planaltina. Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2017.

TEIXEIRA, B. M.; CARVALHO, F. T de; VIEIRA, J. R. L. Avaliação do perfil motor em crianças de Teresina - PI com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação Especial**. Rio Grande do Sul, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019.

TENÓRIO, M. C. A. A importância da coordenação motora para o desenvolvimento da criança dentro do espectro autista. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas.** São Paulo: M.Books, 2015.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE ALUNAS SURDAS EM LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TRAINING DEAF STUDENTS IN PORTUGUESE LANGUAGE LITERATURE

Arlene Batista da Silva Ferreira¹
Leonardo Lúcio Vieira-Machado²

Resumo: Este artigo aborda os desafios e possibilidades na formação de três alunas surdas na disciplina de Literaturas de Língua Portuguesa no nível universitário. O objetivo principal é apresentar estratégias eficazes para o ensino de literatura para alunos surdos, enfatizando a importância de oferecer obras literárias acessíveis e discussões em Libras (Língua Brasileira de Sinais), valorizando a autonomia tradutória e a estrutura linguística específica da língua. Além disso, explora como o ensino da literatura pode estimular a identificação, o engajamento e a valorização da realidade do surdo. O estudo relata uma experiência de ensino de literatura em Libras, considerando o desafio adicional imposto pela pandemia de COVID-19 e a transição para aulas remotas. Valendo-se das contribuições teóricas de Bakhtin (2003), Britto (2017), Ginzburg (2012) e Ricœur (2011), este artigo se vale da exposição do contexto das aulas instrucionais em Libras, os temas, objetivos, e o desenvolvimento das estratégias utilizadas. As descobertas incluem explorar o alcance da lusofonia em todo o mundo, a atividade de interpretar/traduzir do português para a Libras e reconhecer o valor da produção literária para o desenvolvimento humano. O artigo conclui enfatizando a importância das aulas de literatura para alunos surdos, que facilitou a percepção tardia da lusofonia, a projeção linguística e a materialização do conceito bakhtiniano de "contrapalavra" em Libras.

Palavras-chave: literatura; surdos; Libras; inclusão; cultura literária.

Abstract: This article discusses the challenges and possibilities in the training of three deaf students in the discipline of Portuguese Language Literature at university level. The main objective is to present effective strategies for teaching literature to deaf students, emphasizing the importance of offering accessible literary works and discussions in Libras (Brazilian Sign Language), valuing the translational autonomy and the specific linguistic structure of the language. In addition, it explores how the teaching of literature

¹Doutora em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL-Ufes), mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL-Ufes), professora Adjunta III do curso Letras-Libras (DLL/CCHN/Ufes) e coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Língua de Sinais, Interpretação e Tradução (LISIT/CNPq-Ufes). Email: arleneincrive@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8153-5776>

²Doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL-Ufes), mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL-Ufes), professor Adjunto I do curso Letras-Libras (DLL/CCHN/Ufes) e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Língua de Sinais, Interpretação e Tradução (LISIT/CNPq-Ufes). Email: leonardo.l.machado@ufes.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4469-5927>

can stimulate the identification, engagement and appreciation of the reality of the deaf. The study reports an experience of teaching literature in Libras, considering the additional challenge imposed by the COVID-19 pandemic and the transition to remote classes. Drawing on the theoretical contributions of Bakhtin (2003), Britto (2017), Ginzburg (2012) and Ricœur (2011), this article exposes the context of instructional classes in Libras, the themes, objectives, and the development of strategies used. Discoveries include exploring the scope of Lusophony around the world, the activity of interpreting/translating from Portuguese into Libras and recognizing the value of literary production for human development. The article concludes by emphasizing the importance of literature classes for deaf students, which facilitated the late perception of Lusophony, linguistic projection and the materialization of the bakhtinian concept of "counterword" in Libras.

Keywords: literature; deaf; Libras; inclusion; literary culture.

Introdução

Este artigo tem como objetivo central apresentar estratégias efetivas para o ensino de literaturas de língua portuguesa para estudantes surdos. Reconhecendo a importância da literatura como ferramenta de conhecimento, formação pessoal e representação da realidade social e humana, buscamos explorar o potencial da literatura como uma poderosa ferramenta de inclusão, acesso cultural e empoderamento para a comunidade surda. Levando em consideração as particularidades linguísticas, cognitivas e culturais dos estudantes surdos, abordaremos a relevância de oferecer obras literárias acessíveis e compreensíveis em Libras (Língua Brasileira de Sinais), valorizando sua autonomia na tradução e sua estrutura linguística específica. Além disso, examinaremos como o ensino de literatura pode estimular a identificação, o engajamento e a valorização da própria realidade dos surdos. Por meio dessa abordagem, buscamos contribuir para a promoção de um ensino de literatura inclusivo e significativo, que atenda às necessidades e potencialidades dos estudantes surdos, ampliando suas experiências literárias, tradutórias e fortalecendo sua participação ativa na sociedade.

Nesta oportunidade, versamos sobre uma experiência com ensino de Literaturas de Língua Portuguesa para três alunas surdas do ensino superior, diretamente em Libras. Como se não bastasse o desafio que é a abordagem da arte literária para não nativos da língua, ainda tivemos um fator extra: a pandemia da doença infecciosa Covid-19 causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que nos forçou ao isolamento social e adoção de procedimentos para aulas remotas.

Esse artigo explora a função da literatura como uma ferramenta de conhecimento e formação pessoal, enfocando sua relevância no desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes surdos. Será abordada a importância de oferecer obras literárias que possam ser apreciadas e compreendidas em Libras, considerando a autonomia e a estrutura específica da língua de sinais. Além disso, será discutido o potencial da literatura para promover a representação e compreensão da realidade social e humana, bem como estimular a identificação e o engajamento dos surdos com sua própria cultura e história. Ao explorar os desafios e as possibilidades do ensino de literaturas em Libras, este artigo busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e enriquecedoras para os estudantes surdos.

A metodologia do artigo é um relato de experiência com reflexões sobre as práticas de ensino de literatura para surdos. O caso que trazemos respeita o recorte de um país componente de uma sequência de países estudados numa turma de três alunas surdas no ensino superior. Advindas de um acesso precário ou mesmo inexistente à literatura ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio, todas trazem a mesma marca: compunham classes majoritária e invariavelmente de ouvintes (falantes orais, mas igualmente sem um histórico de leitura consistente, uma vez que essa é fragmentada em livros didáticos e com fins de exercícios e avaliações para nota). Considerando tanto o extenso conteúdo escolar no pouco tempo letivo, quanto a escassa estrutura e metodologia de acesso aos livros, a substância literária (quando e se mediada por um intérprete de Libras) ou era resumido durante poucas aulas dedicadas à apresentação de autores e obras, ou escrito em textos curtos separados de seu contexto histórico e condições de produção textual.

Descreveremos ao longo do artigo o contexto das aulas, os temas e os objetivos, além da descrição do desenvolvimento, das estratégias e dos recursos utilizados na interação com as alunas e os conteúdos. Comentaremos as dificuldades encontradas e as vias para a superação dessas, bem como os resultados com a participação e o engajamento das alunas, particularmente de uma que permitiu o compartilhamento de seus registros, refletindo sobre a experiência. E concluiremos com a importância das aulas e dos aprendizados adquiridos.

O resultado foram a descoberta dos países de Língua Portuguesa para além do Brasil, da literatura desses via alcance da lusofonia no mundo, da atividade de interpretação/tradução do português escrito para Libras e da chance de *contrapalavra* no

contato com escritores da “língua de Camões e de Machado”. Das discussões e problematizações: no que tange a Literatura em si, notamos a tardia percepção de mundo lusófono que as alunas surdas tiveram (apenas na faculdade), compreendemos a carência da produção literária como formadora humana (para além as atividades escolares), vimos a dinâmica e a potência da projeção linguística quando o conteúdo literário finalmente alcança os surdos, e materializamos em vídeo a *contrapalavra* em Libras da leitora surda. No que tange o ensino de Literatura em sala de aula, seguem-se nas próximas páginas as práticas e a possibilidade de ampliar para além do livro didático o debate e a experiência com a cultura literária. Com base nos autores, reconhecemos a Literatura como ferramenta na formação do ser humano e do conhecimento do mundo, dos outros e de si.

A tradução literária e a contrapalavra

Considerando a importância da literatura como ferramenta de conhecimento e formação pessoal, especialmente no desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes surdos, buscamos explorar a necessidade de oferecer obras literárias que possam ser apreciadas e compreendidas em Libras, levando em consideração a autonomia e a estrutura específica da língua de sinais. Nesse contexto, a tradução literária desempenha um papel fundamental ao possibilitar a transposição dos textos literários para a língua de sinais, permitindo que os surdos tenham acesso pleno à riqueza e complexidade da literatura. Além disso, o conceito de *contrapalavra* de Bakhtin, que abordaremos adiante, surge como uma ferramenta teórica relevante para compreender a dinâmica dialógica da interação verbal, a importância da resposta ativa na construção de sentido e a transformação das relações entre os interlocutores. Através dessa interconexão entre o ensino de literatura para surdos, a tradução literária e o conceito de contrapalavra, busca-se ampliar as reflexões sobre o potencial da literatura como forma de representação, compreensão e engajamento dos surdos com sua própria cultura e história.

A tradução literária é um processo complexo que envolve a transferência de textos ou obras literárias para outro idioma, preservando o significado original do autor na língua de origem. Devido à sua natureza artística, essa forma de tradução apresenta desafios únicos. O papel fundamental do tradutor na tradução literária é preservar a intenção do autor na língua de destino, o que implica transmitir não apenas informações, mas também a estética literária ou artística do texto original. Essa abordagem vai além da simples transposição de palavras, pensando que o tradutor precisa lançar mão da criatividade para

reproduzir as figuras de linguagem, de modo a evocar o mesmo efeito tanto na língua de destino quanto na língua de origem.

Compartilhamos da percepção do tradutor e escritor brasileiro Paulo Henriques Britto (2017) quando diz:

Tradicionalmente, o trabalho de tradução tem pouca visibilidade. De modo geral, os leigos – inclusive as pessoas que leem regularmente, e que leem muitas traduções – não costumam pensar sobre a natureza da tarefa de traduzir uma obra. Assim, quando lhes perguntamos que ideia elas fazem desse ofício, constatamos que a visão de senso comum a respeito da tradução é profundamente equivocada. As pessoas tendem a pensar (i) que traduzir é, na verdade, uma tarefa relativamente fácil; (ii) que o principal problema do tradutor consiste em saber que nomes têm as coisas num idioma estrangeiro; (iii) que este problema se resolve com a consulta de dicionários bilíngues; e (iv) que, com os avanços da informática e o advento da internet, em pouco tempo a tradução será uma atividade inteiramente automatizada, feita sem a intervenção humana. (...) / Com exceção de (iv), que apesar de equivocada contém ao menos um fundo de verdade, todas as outras ideias não poderiam ser mais enganosas. (BRITTO, 2017, p.10-11)

A excelência nesse trabalho depende da habilidade do tradutor em manter a força e o sentimento original do autor. Além disso, é essencial considerar a diferença de contexto culturais entre a língua original da obra e a língua de tradução. A tradução literária abrange diversos gêneros, como contos, peças de teatro, poemas, romances, entre outros. A tradução de literatura escrita para línguas de sinais é uma vertente específica desse campo e não se limita à mera transposição de palavras ou frases para sinais, mas exige que o tradutor compreenda o trabalho como um todo (autor, período, local de produção), adaptando-o ao contexto e à língua de destino. Da “invisibilidade do tradutor”, quando se trata de línguas de sinais ela não se aplica: o tradutor intérprete de Libras é (e deve ser) visível, por natureza da própria língua.

A hospitalidade linguística, de acordo com Paul Ricœur (2011), envolve o ato de levar o leitor ao autor e o autor ao leitor por meio da tradução, ao mesmo tempo em que lida com os desafios e dilemas inerentes a esse processo. É a ideia de acolher e receber o estrangeiro em sua estranheza, ou seja, permitir que um texto em uma língua estrangeira seja acessível e compreensível para o leitor na sua própria língua. Por outro lado, também busca o desejo de apropriação do leitor, que busca compreender e assimilar o conteúdo do texto.

No entanto, a hospitalidade linguística não é uma tarefa simples, afinal, Ricœur (2011) aponta que há um equilíbrio delicado entre ser fiel ao conteúdo e ao contexto do texto original e torná-lo acessível e compreensível na língua de destino, considerando sua cultura e nuances linguísticas.

Assim, a hospitalidade linguística na tradução implica em enfrentar os desafios de transmitir o sentido, a essência e as nuances do texto original, ao mesmo tempo em que se ajusta à língua e cultura de destino, buscando criar uma ponte de compreensão e diálogo entre diferentes línguas e culturas. É uma prática ética que reconhece a importância da interculturalidade e da comunicação entre diferentes idiomas.

O segundo conceito do professor e escritor francês é o luto da tradução perfeita (RICOEUR, 2011) que se refere à renúncia ao ideal de uma tradução absolutamente precisa e completa, que conseguiria transmitir de forma totalmente idêntica ao sentido e a essência do texto original. O autor argumenta que esse ideal de tradução perfeita, embora tenha nutrido o desejo e, por vezes, a felicidade de traduzir, também causa infelicidade a alguns tradutores, pois seria impossível apagar diferenças e homogeneizar práticas culturais, línguas, tempo e espaço. O luto da tradução perfeita, portanto, implica em abandonar a busca por uma tradução que alcance uma identidade completa de sentido entre o texto original e o texto traduzido. Não existe um absoluto para determinar o que é uma boa tradução: a equivalência almejada é presumida e trabalhada. Assim, o luto da tradução perfeita consiste em aceitar a diferença inerente entre o próprio e o estrangeiro, reconhecendo a limitação da tradução e a impossibilidade de alcançar uma correspondência perfeita entre os sentidos do texto original e traduzido. É uma atitude de humildade diante dos desafios e dilemas da tradução, e implica em renunciar à busca por uma tradução absolutamente exata e idealizada.

O terceiro e último ponto que Ricœur (2011) nos traz é o de tradução no interior da mesma comunidade linguística. Refere-se ao ato de traduzir entre diferentes variantes, dialetos, registros ou estilos da mesma língua. Embora comumente associemos a tradução à passagem de um texto de uma língua estrangeira para a língua de destino, o texto ressalta que a tradução também desempenha um papel importante dentro de uma mesma comunidade linguística.

Essa forma de tradução pode ser necessária quando há diferenças regionais, culturais, históricas ou contextuais dentro de uma língua, formadas em variações que

podem dificultar a compreensão entre diferentes grupos de falantes. Por exemplo, diferentes regiões de um país podem ter sotaques, gírias ou expressões idiomáticas distintas, o que pode criar barreiras na comunicação e compreensão mútua. Esse é o ponto central da nossa aula: formação de tradutores surdos para leitores surdos.

A tradução no interior da mesma comunidade linguística requer sensibilidade para as nuances e peculiaridades de cada variante linguística. É necessário considerar os diferentes contextos culturais, históricos e sociais associados a essas variações, a fim de realizar uma tradução adequada que leve em conta as diferenças existentes. Assim, defendemos que as escolhas de um nativo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) envolvem não apenas a transposição de palavras e frases de um dialeto para outro, mas também a compreensão e a adaptação dos aspectos culturais, coloquiais e contextuais específicos de cada variante. O objetivo é garantir que a mensagem seja transmitida de forma clara e compreendida, mesmo considerando as particularidades linguísticas e culturais presentes dentro da mesma comunidade linguística.

Em suma, a tradução no interior da mesma comunidade linguística é uma prática necessária para superar as barreiras de compreensão entre diferentes variantes de uma língua e promover a comunicação efetiva e a compreensão mútua entre os falantes dessa língua.

No adendo “Apontamentos de 1970-1971”, Bakhtin (2003) discorre sobre o *inconsciente coletivo* e dos esforços em reconhecer e extrair das experiências do outro o entendimento e a palavra comuns sobre a mensagem que se emite e a que se recebe, entre o objeto e quem o estuda. Entendemos como um esforço de tradução do discurso. O teórico russo diz:

O complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas (e acima de tudo pelos estudos literários). As ciências do espírito; seu objeto não é um, mas dois "espíritos" (o que é estudado e o que estuda, não devem fundir-se em um só espírito). O verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos "espíritos". / A tentativa de compreender a interação com a palavra do outro por meio da psicanálise e do "inconsciente coletivo". Aquilo que os psicólogos (predominantemente os psiquiatras) descobrem existiu algum dia; manteve-se não no inconsciente (ainda que no coletivo) mas se consolidou na memória das línguas, dos gêneros, dos rituais, daí ele penetra nos discursos e nos sonhos (narrados, conscientemente lembrados) dos homens (dotados de determinada constituição psíquica e situados em um determinado estado). O papel da psicologia e da

chamada psicologia da cultura. A primeira tarefa é compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele. A solução dessa tarefa é muito difícil e costuma exigir a mobilização de um imenso material. A segunda tarefa é utilizar a sua distância temporal e cultural. Inclusão no nosso (alheio para o autor) contexto. (BAKHTIN, 2003, p.380-381)

Bakhtin destaca que a interação com a palavra do outro tem sido negligenciada pelas ciências humanas, especialmente nos estudos literários, bem como a importância de compreender uma obra da mesma maneira que o autor a compreendeu, sem ultrapassar os limites de sua compreensão, além da necessidade de incorporar a distância temporal e cultural para uma compreensão mais abrangente. Esse entendimento é caro ao nosso artigo, uma vez que os textos Literários apresentados às alunas são de fato de outra época e ligar, de contextos pessoais e políticos que serviram de pano de fundo para as composições dos poetas: panos de fundo que serão primordiais na produção da *contrapalavra*.

O conceito é extraído de um apanhado das argumentações de Bakhtin que consideram a palavra do outro e a própria para a formulação da compreensão e da resposta. Dentre essas argumentações, selecionamos o fragmento a seguir:

A análise científica em baixo grau será de índole inevitavelmente superficial ou mesmo falsa. / A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). A distância (*unienakhodímst*) e o respeito. No processo da comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro eu). Simultaneidade do vivenciamento da arte e do estudo da ciência. / Não se pode fragmentá-los, mas eles passam nem sempre simultaneamente por diferentes estágios e graus. / Chamo sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós. / E possível não só a compreensão de uma individualidade única e ímpar, é possível a compreensão também de uma causalidade individual. (BAKHTIN, 2003, 381)

O trecho aborda a relação entre o eu e o outro, destacando a transformação da palavra do outro em minha-alheia e a simultaneidade do vivenciamento da arte e do estudo da ciência. Ele também enfatiza a distinção entre compreensão e estudo científico e a importância do vivenciamento autêntico da arte. O conceito de *contrapalavra* de Bakhtin está intrinsecamente relacionado ao extrato discutido. O autor enfatiza que todas as palavras, além das próprias, são palavras do outro, e a interação com essas palavras é fundamental na vida e na consciência humana. A *contrapalavra* surge como a resposta ativa do indivíduo à palavra do outro, sendo uma forma de diálogo contínuo e

transformador. No trecho, Bakhtin destaca a tarefa especial de compreender a palavra do outro, que coloca o indivíduo diante da necessidade de assimilação e reação às palavras alheias.

A luta dialógica mencionada pelo filósofo russo ocorre justamente na fronteira entre as próprias palavras e as palavras do outro, onde a *contrapalavra* ganha ao expressar a posição e a visão de mundo do falante em resposta à palavra alheia. Além disso, Bakhtin ressalta a importância do vivenciamento autêntico da arte e destaca a necessidade de compreender a interação com a palavra do outro dentro dos limites da compreensão do próprio autor. Assim, o conceito de *contrapalavra* aborda a dinâmica dialógica da interação verbal e a importância da resposta ativa na construção do sentido e na transformação da relação entre os interlocutores, que no nosso artigo é representado pela compreensão e interpretação/tradução dos poemas de Manuel Bandeira (*Vou-me embora pra Pasárgada*) e de Ovídio Martins (*Anti-evasão*).

Aspectos metodológicos: os países de língua portuguesa, o recorte de cabo verde e as amostras: *vou-me embora pra pasárgada* e *anti-evasão*

De acordo com Jaime Ginzburg (2012),

Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros. Professores e estudantes poderiam, em escolas e universidades, estar ativamente envolvidos em um permanente debate sobre livros, discutindo não apenas suas opiniões, mas os critérios que as fundamentam e o impacto dos debates que realizam. Comunidades acadêmicas sustentariam com motivação a constante possibilidade de pensar em problemas complexos, e a discussão de perspectivas individuais e coletivas de entendimento desses problemas, articulando relações entre o presente e o conhecimento histórico. (GINZBURG, 2012, p. 211).

Acordamos com a afirmativa do professor da USP quando recomenda acima como deveria ser um ensino de literatura de qualidade, sobretudo, sob nossa perspectiva, no todo do ensino público, local de concentração da maior parte da população que necessita de uma educação efetivamente emancipadora e que diminua desigualdades sociais. Dessa realidade fazem parte a maioria dos surdos, inclusive as alunas das aulas e do recorte deste artigo, então discentes da única universidade federal do estado capixaba.

Do contexto das aulas, foi durante a vigência do ensino remoto na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Fomos ao encontro das necessidades identificadas no curso Letras-Libras (Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras/Português, vespertino, até então totalmente presencial e com participação constante de tradutores intérpretes de Libras para três discentes surdas). Ofertamos entre junho e outubro de 2021 uma disciplina optativa em horário alternativo (noturno), a saber: *Literaturas de Língua Portuguesa*. A disciplina é registrada no Departamento de Línguas e Letras (DLL) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) sob o código LET 11924, e tem carga horária de 60h. Seguimos a regra institucional prevista na Resolução Nº 41/2021 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe)³ que havia aprovado o Calendário Acadêmico para o período de vigência desta matéria, bem como a Resolução Nº 20/2021, que estabeleceu o funcionamento das disciplinas por via remota – na Ufes foi chamada Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte). Conforme esse documento, o percentual mínimo de encontros síncronos mediados por videoconferência pela plataforma Google Sala de Aula (ou Google *Classroom*) nunca poderia ser inferior a 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total da disciplina. Ou seja, no caso aqui descrito deveriam ser no mínimo 15 horas/aula (h/a) de interação simultânea (aulas síncronas), e as demais 45h/a seriam em interações de fórum, leituras, realização/entrega de atividades etc. Entretanto, para *LET 11924 - Literaturas de Língua Portuguesa* programamos um Plano de Ensino com 50% (cinquenta por cento) de horas/aula síncronas (equivalente a 30 horas) e 50% assíncronas. Esse planejamento da carga horária levou em consideração a forte necessidade do público-alvo surdo de dinâmicas expositivas do conteúdo, mas principalmente de discussão do objeto de estudo na própria língua: Libras.

Outros dois fatores pesaram na decisão para subir de 25% para 50% da carga horária síncrona: 1) a informação que as alunas surdas, já conhecidas pelos docentes em função dos outros semestres já cursados (elas estavam entre o 6º e o 8º períodos), tiveram ao longo de sua vida escolar um contato ínfimo com a literatura lusófona nacional e contato zero com a mundial; 2) a ausência de repertório histórico e geográfico dos países de Língua Portuguesa oficial durante a sua formação, o que tornava urgente a retomada

³ https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_41.2021_-_cepe_-_completa.pdf

com calma desse conhecimento básico de/para compreensão dos textos literários dessas nações.

A ementa da disciplina é sucinta, porém abrangente na possibilidade de trabalho, a saber: *As expressões literárias em língua portuguesa na esfera nacional e internacional. O negro na literatura. Particularidades culturais no âmbito cultural e estético.* A partir dela, elaboramos os objetivos das aulas, quais foram: 1) Conhecer a história da expansão da Língua Portuguesa do mundo (Império Português e suas colônias na América, África e Ásia); 2) Elencar produções literárias de destaque dos países lusófonos; 3) Entender fatos sócio-históricos desses países e suas relações com a literatura e 4) Comparar repertórios temáticos entre as literaturas de Língua Portuguesa.

A metodologia contou com aulas expositivas, com mapas e rotas marítimas (no que diz respeito aos surdos, altamente necessárias considerando questão visual, mas principalmente levando em conta o precário acesso às informações históricas e geopolíticas em sua vida estudantil), leitura de textos literários previamente selecionados e textos panorâmicos da história do país e do autor, elaborados pelo professor, bem como momentos de discussão e atividades de fixação do conteúdo. Esse foi organizado em três unidades em encontros semanais de 2h/a cada: Unidade I – Portugal e Brasil; Unidade II – África; Unidade III – Ásia.

Ao fim de cada unidade as alunas fariam e apresentariam exercícios avaliativos, podendo obter notas de 0,00 (zero) a 10,00. Um desses exercícios, com a devida autorização da aluna, será usado como amostra para discussão e considerações deste trabalho sobre literatura na pandemia.

Obedecendo à ementa no que se refere às *expressões literárias em língua portuguesa na esfera nacional e internacional*, adotamos como metodologia selecionarmos autores da literatura nacional de cada um dos países componentes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), ou seja, Portugal, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Goa (Índia), Macau (China) e Timor Leste, nessa sequência: 1) a cada encontro semanal um país era abordado, sendo o primeiro momento da aula dedicado à história e características culturais e geográficas dele, e o segundo momento voltado para a leitura, interpretação e debate dos textos e seus autores; 2) no encerramento da aula, já com repertório histórico, geopolítico,

contextual do autor e literário, embasados nos slides, fotos, mapas e texto panorâmico dos autores elaborados pelo professor (recursos utilizados e estendidos do repertório), as alunas eram convidadas a interpretar ou a prosa ou os versos em questão. Nesse exercício tirávamos dúvidas de interpretação e as alunas venciam nervosismos, e tinham a inspiração com as primeiras ideias para a atividade da semana a ser entregue na aula seguinte.

Vale lembrar que a turma era composta apenas por três alunas surdas e que o docente é fluente na língua delas, o que dava liberdade das aulas ocorrerem diretamente em Libras sem a necessidade de mediação de intérpretes fato que permitiu maior interação entre as estudantes e o professor no decorrer das aulas e por isso houve um conforto linguístico que as favorecia. Nesse sentido, uma disciplina remota diretamente em Libras (com professor fluente), com liberdade para as estudantes exporem livremente as lacunas da sua vida escolar anterior comum à pequena turma foi consideravelmente relevante.

Levando em conta as condições supracitadas, cabe a seguinte problematização: o estabelecimento de um ambiente de interação direta em Libras, eliminando a necessidade de mediação de intérpretes, facilita a compreensão dos textos e promove uma maior interação entre as estudantes e o professor, proporcionando um conforto linguístico que favorece a participação e a superação das dificuldades específicas que os surdos podem enfrentar na interpretação e tradução dos signos da língua portuguesa. Essa abordagem diferenciada (à parte dos ouvintes), valoriza a perspectiva surda e reconhece as particularidades linguísticas e culturais desse grupo de alunos, permitindo que eles desenvolvam habilidades literárias de forma específica, mais significativa e autêntica.

Pasárgada foi um tema que gerou muita identificação entre as surdas: sempre imaginando/sonhando um mundo com acessibilidade, com aceitação e sem a mediação/dependência de terceiros. Ali, com autonomia, e ironicamente enclausurados pela pandemia, já estávamos simulando um “lugar ideal” de comunicação. Nesse contexto, as atividades relacionadas a *Pasárgada* proporcionaram às alunas surdas uma oportunidade única de expressar suas *contrapalavras* (Bakhtin, 2003) e discutir sobre a autonomia e a comunicação ideal. Ao explorar o conceito de *Pasárgada*, elas puderam compartilhar suas perspectivas e vivências, manifestando suas vozes e contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo. Essas atividades não apenas estimularam a reflexão sobre a busca por um espaço de liberdade e autonomia,

mas também permitiram que as alunas surdas se engajassem em discussões enriquecedoras sobre suas necessidades e expectativas na comunicação. Surgiu, então, a expectativa de um lugar ideal (*Pasárgada*, como Bandeira) e a chamada para a lutar por direitos, políticas públicas e de acessibilidade no próprio lugar (como Martins, conforme veremos a seguir).

Dos dez países lusófonos previstos no curso, selecionamos Cabo Verde por alguns aspectos principais: é um país insular, formado por um arquipélago de dez ilhas em pleno oceano (o que repercute na estética do texto em figuras de linguagem, produção de sentido etc.); sua localização na costa oeste-africana e Atlântico adentro determinou sua posição como importante entreposto comercial de produtos e de tráfico humano; foi marco para delimitação das posses portuguesas no novo mundo (Brasil); seu isolamento provocou nove variantes da língua crioula caboverdiana (registrada nas canções – a *morna* – e na literatura); e a proximidade de Portugal e o distanciamento dos demais países africanos – sentido amplo – lhe dão aspecto fortemente mestiço no fenótipo e nos costumes. Ser um lugar remoto no planeta e de passagem também marcou a alma dos nativos, como se vê em produções que expressam sua dor de isolamento e sua saudade entre idas e vindas dos continentes europeu, africano e americano. Por isso, uma amostragem de versões em Libras de poemas em Língua Portuguesa, abordando Cabo Verde, foi nossa escolha.

Dois poemas selecionados para uma das aulas: *Vou-me embora pra Pasárgada*⁴, do brasileiro Manuel Bandeira publicado em 1930, e *Anti-evasão*⁵, do caboverdiano Ovídio Martins publicado em 1962, um “protesto” contra o abandono de seu país pelos pares conterrâneos. A intertextualidade de ambos foi o mote de discussão entre as alunas, pois o primeiro serviu de base para o segundo.

Seguem abaixo os textos. O primeiro, de Manuel Bandeira:

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente

⁴ <https://www.culturagenial.com/analise-poema-vou-me-embora-para-pasargada-manuel-bandeira/>

⁵ <https://horadopovo.com.br/ovidio-martins-nao-vou-para-pasargada/>

Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água.
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar

Vou-me embora pra Pasárgada
Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcaloide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar
- Lá sou amigo do rei -
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.

O segundo texto, de Ovídio Martins:

ANTI-EVASÃO
(Ao camarada poeta João Vário)

Pedirei
Suplicarei
Chorarei
Não vou para Pasárgada

Atirar-me-ei ao chão
e prenderei nas mãos convulsas
ervas e pedras de sangue
Não vou para Pasárgada

Gritarei
Berrarei

Matarei
Não vou para Pasárgada.

O impacto para tradutoras surdas

A metodologia adotada nas aulas considerou análises de produções de escritores renomados e outros pouco conhecidos dos países de Língua Portuguesa. As alunas alcançaram a compreensão do alcance da Língua Portuguesa no mundo, bem como das relações entre literatura, história, geografia e realidade social, entre outros aspectos, além de marcar seu propósito no curso: o desafio para tradutores intérpretes de Libras de trazer a produção literária lusófona mundial para surdos do Brasil.

Ovídio Martins fazia parte da militância antifascista e da resistência contra a ditadura salazarista. Apenas a título de esclarecimento, depois de ex-colônia, e assim como as demais, Cabo Verde passou ao status de “província ultramarina” de Portugal, portanto sob seu governo e leis. Em função da sua captura pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado - PIDE (braço armado e repressor do regime fascista português) e dos maus tratos que sofreu na prisão, Martins perdeu a audição, ficando praticamente surdo: outro ponto de encontro e de interesse das alunas surdas pelo escrito e sua produção literária.

Manuel Bandeira, mais próximo por ser brasileiro, para essa turma de três alunas surdas era tão novidade quanto o caboverdiano Ovídio Martins. Isso porque a formação escolar não deu a elas elementos suficientes de reconhecimento ou contato com seus textos. Feita a apresentação à sua foto e um apanhado da sua importância para a literatura nacional, explanamos que a fragilidade de sua saúde gerou em Bandeira, ainda na adolescência, certa revolta e sentimento de fuga para outro lugar e realidade pessoal e ideal. Daí “*Vou-me embora pra Pasárgada*”.

Nos dois textos, o país fictício *Pasárgada* é abordado, mas sob perspectivas diferentes: enquanto na perspectiva de Bandeira, é um lugar imaginado para o escape e alívio, na de Martins a fuga é forçosa e contrária a sua vontade (exatamente como experienciou, pois foi exilado). Isso fica claro quando esse eu lírico protesta por querer permanecer em Cabo Verde, enquanto aquele visualiza várias vantagens. Essa relação com o objeto narrado fica evidente na expressão facial da aluna ao interpretar o desejo e

a aversão, quando articula o mesmo sinal que convencionou para *Pasárgada*, que na sua interpretação/tradução ganha outro nome, *Imaginário*, conforme nas fotos 1 e 2:

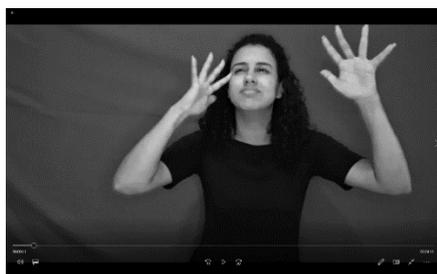


Foto 1: *Pasárgada* de Manuel Bandeira
(acervo pessoal)



Foto 2: *Pasárgada* de Ovídio Martins
(acervo pessoal)

A visualização de fotos de Cabo Verde na aula dedicada a esse país também ajudou na elaboração do texto visual em Libras, já que a característica ensolarada e com praias do arquipélago lhe conferem ares de paraíso tropical, convidando à permanência ao invés de fuga.

Ao longo do texto visual de “Vou-me embora pra Pasárgada” a marca da interpretação foi o sorriso e o olhar altivo, enquanto que ao longo de *Anti-evasão* o cenho franzido e a boca arqueada deram a tônica do sentimento de revolta, fiel à proposta semântica dos versos, como seguem nas fotos 4, 5, 6 e 7: “Gritarei / Berrarei / Matarei / Não vou para Pasárgada”.

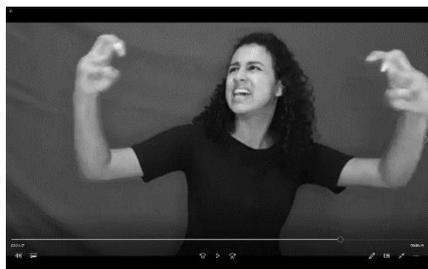


Foto 4: “Gritarei”

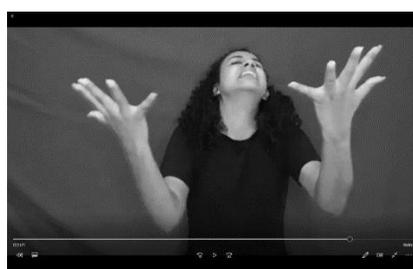


Foto 5: “Berrarei”



Foto 6: “Matarei”



Foto 7: “Não vou”

As alunas ficaram surpresas com a força que um texto brasileiro teve na vida de um estrangeiro, provocando a elaboração de outro forte texto de outra nacionalidade, especialmente de um arquipélago na costa ocidental africana.

No contexto do conceito bakhtiniano de "contrapalavra", a importância da tradução revela-se como uma ferramenta essencial para dar voz à estudante surda que se envolveu na tradução do poema "Anti-evasão" do cabo-verdiano Ovídio Martins para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A tradução desse poema não se limitou apenas à transposição das palavras de uma língua para outra, mas permitiu que a estudante surda expressasse suas contrapalavras, isto é, suas próprias perspectivas, experiências e interpretações ao recriar o poema em Libras. Através desse processo de tradução, a estudante teve a oportunidade de transmitir a essência e a mensagem do poema, adaptando-o para uma linguagem visual e gestual que lhe é natural. Dessa forma, a tradução revelou-se como uma forma de empoderamento e expressão da voz da estudante surda, destacando a importância de reconhecer e valorizar as contrapalavras das pessoas surdas, promovendo uma verdadeira interação dialógica e cultural na qual suas perspectivas são reconhecidas e apreciadas.

No contexto da discussão sobre a tradução do poema "Anti-evasão" para Libras, observa-se que a prioridade foi dada ao conteúdo em detrimento da forma. Devido ao limite de tempo e ao formato das atividades, que dedicaram apenas uma semana a cada país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), incluindo Cabo Verde, o tempo disponível para aprofundar a tradução e considerar aspectos formais foi limitado. Nesse sentido, a tradução enfatizou a transmissão do significado e da mensagem do poema, garantindo que a estudante surda pudesse expressar sua interpretação e sua contrapalavra através da língua de sinais.

No entanto, é importante ressaltar que, se houvesse mais tempo disponível (essa foi uma das nossas dificuldades), seria possível realizar uma tradução mais aprimorada, levando em conta tanto o conteúdo quanto a forma. Com um período mais prolongado de estudo e prática, seria possível explorar as nuances da língua cabo-verdiana e buscar uma tradução que capturasse não apenas o significado, mas também a musicalidade, a rima e outras características poéticas presentes no original. Além disso, uma abordagem mais aprofundada permitiria uma maior imersão na cultura cabo-verdiana, compreendendo

suas particularidades linguísticas e contextuais, o que enriqueceria ainda mais a tradução e possibilitaria uma melhor representação da voz e da expressão do autor original.

Dessa forma, é importante reconhecer que, embora a tradução tenha priorizado o conteúdo, a qualidade e a fidelidade à forma poética poderiam ser aprimoradas se mais tempo estivesse disponível. A dedicação de apenas uma semana para a atividade de Cabo Verde, entre os dez países da CPLP, limitou a profundidade da análise e aperfeiçoamento da tradução, destacando a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e tempo adequado para explorar de forma mais completa e satisfatória as características linguísticas e culturais de cada país e de seus respectivos textos literários.

Entendemos que vencemos as dificuldades, na medida do possível, com base nos três conceitos de Ricœur (2011) que recortamos para nossa explanação. Um trabalho coletivo, de opinião entre os demais estudantes, forneceu dicas sobre *hospitalidade linguística*. Ao utilizar a Libras para expressar o poema, a aluna do curso bacharelado em Tradução e Interpretação ofereceu com apoio do professor e das demais colegas uma forma de hospitalidade do texto caboverdiano para a comunidade surda brasileira que satisfaz a pretensão do autor. A tradução das palavras e emoções do poema para a língua de sinais do Brasil, se divulgadas (não foi o caso) permite que os surdos desse país tenham acesso à experiência poética de forma mais inclusiva e autônoma.

No que respeita o *luto da tradução perfeita*, uma outra problemática, a tradução do poema para Libras implica renunciar à busca por uma tradução pretensamente ideal, que transmite exatamente as mesmas palavras e nuances do poema original em português, para uma que atenda satisfatoriamente a intensão e o sentimento do autor de Cabo Verde. Ao fazer a transposição para outra língua, especialmente para uma língua de sinais com suas próprias estruturas e recursos expressivos, pode haver uma perda de certos elementos da forma e conteúdo do poema escrito. No entanto, o trabalho de tradução busca preservar o significado essencial e transmitir a essência emocional e temática do poema de forma *Anti-evasão* adaptada à língua gesto-visual dos surdos.

Por fim, a compreensão de *tradução no interior da mesma comunidade linguística*, mencionado por Paul Ricœur, considera a tradutora surda para seu público surdo, compõe uma solução e não um problema: destaca que a tradução não se limita à passagem de um texto de uma língua estrangeira para a língua de destino, mas também desempenha um papel importante dentro da mesma comunidade linguística. Isso ocorre

quando é necessário transpor um texto de uma variante linguística para outra, como diferentes dialetos, registros ou estilos da mesma língua. Na tradução de *Anti-evasão*, é essencial transmitir não apenas as palavras e o significado literal, mas também as expressões emocionais e as nuances presentes nas expressões carregadas e performadas na Libras. Assim, essa tradução promove a conexão entre diferentes modalidades linguísticas, permitindo que surdos e ouvintes apreciem o conteúdo poético por meio da língua visual-gestual, enriquecendo a experiência comunicativa e artística dentro da mesma comunidade linguística.

Considerações finais

Nas considerações finais, reafirmamos o compromisso e a promessa deste artigo em apresentar estratégias efetivas para o ensino de literaturas de língua portuguesa para estudantes surdos. Ao reconhecermos a importância da literatura como ferramenta de conhecimento, formação pessoal e representação da realidade social e humana, destacamos a necessidade de seguir uma direção específica no ensino de literatura para surdos: a de conhecer a história do país estudado, seu contexto e seu caminho literário. Acreditamos que essa abordagem amplia as possibilidades de compreensão e apreciação da literatura, enriquecendo a formação literária integral do leitor surdo.

As escolhas metodológicas adotadas ao longo deste estudo também merecem destaque. A utilização de recursos visuais, como fotos, e a apresentação de um panorama geopolítico permitiram um mergulho mais profundo na cultura dos países de língua portuguesa. Além disso, a comparação entre a literatura brasileira e a cabo-verdiana possibilitou uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as expressões literárias dessas nações, enriquecendo o repertório dos estudantes surdos.

Essas escolhas metodológicas tiveram consequências significativas na formação literária dos alunos surdos. Ao ampliar seu acesso a diferentes culturas e contextos literários, esses estudantes puderam desenvolver uma visão mais abrangente e crítica da literatura. Além disso, a valorização da autonomia na tradução para Libras e a consideração da estrutura linguística específica da língua de sinais permitiram que os alunos se expressassem de forma mais autêntica e participativa, fortalecendo sua identidade e engajamento com sua própria realidade. Acreditamos que, ao proporcionar

uma formação literária integral e significativa, estaremos contribuindo para a construção de um ensino de literatura inclusivo e empoderador, que respeite e potencialize as experiências e perspectivas dos estudantes surdos, fortalecendo sua participação ativa na sociedade. As considerações reforçam Ginzburg (2012) na importância de um ensino de literatura de qualidade, que envolva reflexão crítica, leitura de diversos gêneros literários e atividades de análise e interpretação. Além disso, destaca a seriedade do debate constante entre professores e estudantes, a discussão de opiniões fundamentadas e a consideração do impacto desses debates.

Sobre o ensino de literatura como parte do processo formador de tradutoras surdas, ao relacionarmos com o nosso trabalho com as compreensões propostas por pelo professor, tradutor e crítico literário Paul Ricœur, como a hospitalidade linguística, podemos perceber que, ao utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para expressar o poema, as alunas surdas do curso de Tradução e Interpretação estão oferecendo uma forma de hospitalidade do texto cabo-verdiano para a comunidade surda brasileira. A tradução para Libras permite que os surdos tenham acesso à experiência poética de maneira mais inclusiva e autônoma, promovendo uma conexão entre diferentes modalidades linguísticas.

No que diz respeito ao luto da tradução perfeita, entendemos que a tradução do poema para Libras implica renunciar à busca por uma tradução ideal que transmita exatamente as mesmas palavras e nuances do poema original em português. Ao fazer a transposição para a língua de sinais, pode haver uma perda de certos elementos da forma e do conteúdo do poema escrito. No entanto, o trabalho de tradução busca preservar o significado essencial e transmitir a essência emocional e temática do poema de forma adaptada à língua gesto-visual dos surdos.

Por fim, ao considerarmos a compreensão de tradução no interior da mesma comunidade linguística proposta por Ricœur, destacamos que essa tradução ocorre quando é necessário transpor um texto de uma variante linguística para fora dentro da mesma língua. Na tradução de *Anti-evasão*, é essencial transmitir não apenas as palavras e o significado literal, mas também as expressões emocionais e as nuances presentes nas expressões carregadas e performadas na Libras. Assim, essa tradução promove a conexão entre diferentes modalidades linguísticas, permitindo que surdos e ouvintes apreciem o

conteúdo poético por meio da língua visual-gestual, enriquecendo a experiência comunicativa e artística dentro da mesma comunidade linguística.

Concluimos, portanto, que a abordagem da literatura de língua portuguesa em aulas remotas para alunas surdas apresenta desafios e possibilidades de tradução literária que se alinham às concepções de hospitalidade linguística, luto da tradução perfeita e tradução no interior da mesma comunidade linguística propostas por Paul Ricœur. Esse trabalho amplia horizontes, enriquecendo a compreensão mútua entre diferentes culturas e experiências linguísticas, e sugere caminhos para novos processos de elaboração de disciplinas remotas na Educação Especial.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária** [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FUKS, Rebeca. Vou-me embora pra Pasárgada (com análise e significado). In: **Cultura Genial** [online]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/analise-poema-vou-me-em-bora-para-pasargada-manuel-bandeira/> . Acesso em: 21 jun. 2023.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**, [SI], v. 1, n. 1, pág. 211-222, maio 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/637/648> . Acesso em: 9 jul. 2023.

RICŒUR, Paul. **Sobre a tradução**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SCHNEIDER, Sidnei. Ovídio Martins: 'Não vou para Pasárgada!'. In: **Hora do Povo** [online]. Publicado em 1 fev. 2017. Disponível em: <https://horadopovo.com.br/ovidio-martins-nao-vou-para-pasargada/> . Acesso em: 21 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). **Resolução nº 41/2021**. Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores (Daocs). Disponível em: https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_41.2021_-_cepe_-_completa.pdf . Acesso em: 5 jul. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Leonardo Lúcio. Sequência de Fotos. 2023. Fotografias. Acervo pessoal do autor.

A INCLUSÃO PEDAGÓGICA NO INTERIOR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE, NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL

PEDAGOGICAL INCLUSION WITHIN VOCATIONAL TRAINING COURSES, FROM THE PERCEPTION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AT A PUBLIC INSTITUTION IN THE FEDERAL DISTRICT

Sonia Carvalho Leme Moura Vêras¹
Marcos de Brito²

Resumo: O objetivo do artigo é apresentar a análise das percepções de alunos deficientes sobre a trajetória da formação nos cursos profissionalizantes, em termos pedagógicos e sociais. A metodologia qualitativa incluiu a teoria fenomenológica de Husserl que valoriza o significado que as pessoas atribuem ao vivencial. Constituíram-se como aporte teórico as contribuições de Freire, Husserl, Vygostky, Sonza, Mantoan e Giorgi. Para coleta de informações e percepções, que permitissem a compreensão dos fenômenos, foram utilizados dois instrumentos semiestruturados – o questionário e a entrevista. Como participantes, três alunos, egressos de cursos técnicos, de 2014 a 2018, de instituição pública federal no Distrito Federal e três coordenadores pedagógicos de cursos técnicos. Participaram da entrevista aprofundada os alunos que se ofereceram espontaneamente, o que ocorreu por meio virtual, devido ao período de pandemia, que previa o afastamento presencial entre os protagonistas da pesquisa. A análise documental incluiu a legislação pertinente ao tema inclusão, as publicações bibliográficas registradas por buscadores da *web* e os documentos institucionais relativos aos projetos pedagógicos de cursos técnicos e demais marcos legais. Os resultados evidenciaram a necessidade de aprimoramento no tocante à formação continuada de educadores para lidarem com a diversidade de perfis de alunos com deficiências; a customização dos espaços tecnológicos no que se refere ao uso de softwares mediadores da aprendizagem; a composição multidisciplinar do

¹Graduada em Letras e Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atualmente exerce função na Coordenação Pedagógica e no Núcleo de Apoio a Alunos com Necessidades Específicas no Campus Samambaia do Instituto Federal de Brasília. E-mail: veras.sonia@gmail.com; Orcid <https://orcid.org/0000-0002-6789-338X>

²Mestre em Estudos da Tradução - UnB (2018). Especialista em docência de Libras - Unintese/Tuiuti (2015); Graduação em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Católica de Brasília (1988). Professor de ciências naturais, matemática e intérprete educacional de Libras - Secretaria de Educação do Distrito Federal (1989/2022); tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais - Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, tradução e interpretação, surdez, ensino libras como L2 e educação bilíngue. E-mail: marcosbrito.II@gmail.com Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-6677-3389>.

NAPNE; a oferta de intérpretes para alunos com deficiências auditivas e parceria com empresas locais para vivência no Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: inclusão – educação profissional – fenomenologia

Abstract: The objective is to analyze the disabled student's perceptions about the trajectory of training in vocational courses, in pedagogical and social terms. The qualitative methodology included Husserl's phenomenological theory that values the meaning that people attribute to the experiential. The theoretical contributions of Freire, Husserl, Vygostky, Souza, Mantoan, and Giorgi were also used. Two semi-structured instruments - a questionnaire and an interview - were used to collect information and perceptions that would allow an understanding of the phenomena. As participants, three students, graduates of technical courses from 2014 to 2018, from a federal public institution in the DF and three pedagogical coordinators of technical courses. Participated in the in-depth interview the students who spontaneously volunteered, which occurred by virtual means, due to the pandemic period, which provided for the face-to-face distance between the protagonists of the research. The documentary analysis included the legislation pertinent to the theme inclusion, the bibliographical publications registered through web search engines, and the institutional documents related to the pedagogical projects of technical courses and other legal landmarks. The results showed the need for improvement regarding the continued training of educators to deal with the diversity of profiles of students with disabilities; technological spaces customization with regard to the use of mediating learning software; the multidisciplinary composition of NAPNE; the provision of interpreters for students with hearing impairments and partnership with local companies for experience in the Supervised Internship.

Key-words: inclusion – professional education – phenomenology

Introdução

A iniciativa de redigir este artigo está atrelada à pesquisa de doutorado na Universidade Católica de Brasília, que serviu para subsidiar o registro das percepções de jovens com deficiências, acerca da trajetória de formação em cursos técnicos.

Graças à disponibilidade destes egressos, de cursos técnicos em instituição pública no DF, de permitir-se entrevistar, mesmo estando já fora da instituição e não gozar dos privilégios de incorporação de aprimoramentos. Foram significativas as recomendações que eles fizeram tornando a pesquisa desafiante, instigando o papel de levar às instâncias gestoras todas as alternativas de aperfeiçoamento do processo pedagógico.

Aqui o tema nuclear é a inclusão e não a deficiência, que tem se constituído num movimento global no sentido de garantir a promoção de alunos com deficiência nos estudos, no trabalho e no universo cultural.

O artigo está dividido em seis seções: Introdução, Pilares Ontológicos e Epistemológicos, Universo da Inclusão, Percurso Metodológico, Pesquisa em Desenvolvimento e Análise de Dados e Considerações Finais.

Além dos marcos legais, produzidos no nosso país e no exterior, educadores de diferentes níveis de ensino estão comprometidos com a inclusão pedagógica, cobrando acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional nos ambientes. Discursos fúgdios, abjetos e de desconhecimento do universo inclusivo não são mais tolerados, quando emitidos por protagonistas que conduzem a prática educacional. O compromisso passou a ser de todos: sociedade, família, professores, auxiliares de ensino e demais profissionais de apoio pedagógico como assistentes sociais, pedagogos e psicólogos.

O que mais se destacou nesta pesquisa foi a evidência de que a escuta de percepções de alunos com deficiências, egressos de cursos técnicos no período de 2014 a 2018, pode trazer esclarecimentos acerca da realidade de inclusão pedagógica no interior da formação profissionalizante e a necessária indução de aprimoramentos, a partir dos achados.

A justificativa para escolha do tema gerador vincula-se ao interesse por contribuir para o favorecimento da aprendizagem dos que possuem estilos de aprendizagem singulares, em relação ao ritmo de compreensão e produção de respostas.

Em relação aos critérios éticos, são repassados os passos utilizados no decorrer da pesquisa. Em primeiro lugar, foi solicitada autorização da pesquisa junto à Plataforma Brasil, que indicou o Comitê de Ética da Universidade Católica de Brasília para avaliação, cuja aprovação foi protocolada pelo Parecer 4.263.919 em setembro de 2020. A seguir, foi consultada a direção-geral da instituição para que a pesquisa se desenvolvesse, assim como a coordenação pedagógica e a secretaria geral; a todos o projeto de pesquisa foi mostrado e foram explicados os motivos que originaram a pesquisa, também aos próprios sujeitos/alunos participantes, já que eram maiores de idade, dessa forma, não sendo necessária a autorização dos familiares.

Aos ex-alunos da escola técnica, foi informado que o preenchimento dos questionários e a participação nas entrevistas eram voluntários e que a identificação dos alunos seria tratada como sigilosa, assim como os dados fornecidos não seriam articulados com os participantes, tendo a Fenomenologia como base do trato respeitoso, acolhedor e não diretivo com o sujeito pesquisado.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram enviados para alunos e coordenadores de cursos, indicando a responsabilidade acerca dos riscos e benefícios envolvidos. Relevante destacar que a instituição pesquisada não está citada no trabalho, nem os nomes dos participantes das entrevistas, de forma que não haja identificação que comprometa a ética nem exponha os posicionamentos das pessoas. Estes cuidados estiveram presentes em todos os contatos com os participantes, de forma a assegurar proteção em relação à integridade física dos envolvidos, assim como acerca da imagem pública da instituição.

O respeito aos sujeitos que confiaram no compromisso de anonimato de preservação e omissão de identificação deverá nortear toda a construção de uma pesquisa em Educação, na perspectiva de Brooks, Teriele e Maguiné (2017), além de manter o compromisso com os mesmos critérios éticos e procedimentos por ocasião da divulgação dos resultados em eventos, produções bibliográficas, redes sociais, grupos de pesquisa ou quaisquer ambientes de compartilhamento de saberes.

Pilares ontológicos e epistemológicos

Na busca por investigar a dinâmica humana em processo de aprendizagem, dentro de uma perspectiva qualitativa, a pesquisa especulou por descrições densas em um universo menor, conforme tratado por Vasconcelos (2017), já que seu interesse dispensava as generalizações, os parâmetros estatísticos e visava coletar dados da subjetividade humana.

No caso, nutrindo interesse ontológico por ver o ser como objeto de conhecimento, optou-se pela análise da realidade subjetiva, daí o motivo de terem sido utilizados instrumentos de pesquisa que viabilizassem a expressão dos múltiplos significados vivenciados.

E para tal construção, foi necessário imergir nos pressupostos filosóficos que deram suporte à pesquisa. O ponto de partida foi a apreciação de uma visão mais existencialista da realidade, formada pela consciência como fruto de processo centrado no indivíduo e, para tal, buscou-se em Kant (1991) a ancoragem a partir das ideias de que todo conhecimento começa com a experiência, pois os objetos acabam por tocar os sentidos e produzir representações. Ele ainda afirmava que as coisas não existiam em si, mas as impressões dessas coisas que chegavam até nós, bem compatíveis com a teoria fenomenológica.

No caso da pesquisa, ora descrita, optou-se por selecionar egressos de cursos técnicos para que, como usuários de um processo de formação, pudessem evidenciar suas percepções sobre as experiências vividas e por meio da aproximação com eles adensar até alcançar suas essências e intencionalidades.

O trabalho com egressos pode abrir um espaço para escuta, por meio do diálogo, que será capaz de gerar o registro de ajustes necessários para a inclusão pedagógica na instituição. Paul (2015) inclusive ressalta que os estudos com egressos ainda estão em número insuficiente, o que pode indicar pouco movimento dos pesquisadores na observação de experiências internacionais.

A base epistemológica que ancorou a conduta da pesquisa levou em consideração as contribuições de Freire (1987) no tocante ao diálogo como encontro com o outro na compreensão das necessidades e interesses e como estruturador das relações que se estabelecem no processo pedagógico; de Vygotsky (1989) acerca da defectologia que imprimia sua urgência de normatizar procedimentos e avaliações, quando deveria compreender as limitações e ter como base as potencialidades, ele ressaltava a ambiguidade e cobrança pela normalidade que acabava exigindo que todos se portassem da mesma forma e se conduzissem por atitudes semelhantes, ao contrário disso, o autor nos propõe um combate à discriminação; de Mantoan (1997), a mandatória inclusão educacional extensiva a todas as escolas, apesar das resistências pelo novo, por um modelo que vai exigir protagonismo dos educadores na compreensão de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem; de Sonza (2013) a abordagem da inclusão sociodigital na utilização de recursos tecnológicos mediadores da aprendizagem; de Giorgi (2017) cuja proposição de metodologia fenomenológica empírica serviu para alicerçar a análise de dados da pesquisa, aqui em descrição e, por (2000) que aflorou o interesse por conceber a intencionalidade da consciência, refletida nas percepções dos indivíduos que se permitem expressar o impacto dos fenômenos em suas vidas.

Para que se pudesse ter como ponto de partida o levantamento bibliográfico, utilizou-se o estado da arte, que, na perspectiva de Ludke (1984), se constitui como um percurso de descobertas ao longo do tempo, feitas por diferentes autores e em diferentes espaços, podendo incluir publicações, anais de eventos, relatórios de pesquisa e documentários. Neste levantamento bibliográfico foram utilizados os descritores: percepção de egressos e cursos técnicos; juventude e inclusão social; trabalho e direito

social - deficiência e inclusão. Ao todo, foram selecionados dezesseis trabalhos finais do *Stricto Sensu*, entre dissertações e teses, no período compreendido entre 2008 e 2020.

O segundo tópico de levantamento documental foi a busca por políticas públicas nacionais, internacionais e institucionais (lócus da pesquisa) de forma a observar-se o quanto a inclusão de PCD estava alicerçada. Abordagem que está descrita mais detalhadamente no tópico Universo da Inclusão.

O terceiro item do levantamento documental vincula-se à análise de projetos pedagógicos dos cursos, onde foram localizados os incisos relativos à indicação e possível implantação de alinhavos inclusivos no sentido de colher indicações de favorecimento da inclusão de alunos com deficiência. Nos projetos constavam itens que induziam ações como: promoção de eventos e palestras com vistas ao esclarecimento das deficiências, integração da Coordenação com o NAPNE para que implementem ações em parceria e, por último, adoção de adaptações curriculares advindas das discussões entre educadores, alunos e familiares, atingindo alunos dos ensinos regular e especial, de forma a evitarmos as estigmatizações relativas às condições físicas, cognitivas ou emocionais.

Universo da inclusão

O universo de pessoas com deficiência no mundo envolve 12,98%, segundo o Relatório Mundial de Deficiência (2012); nos Estados Unidos da América o universo deficiente atinge 19% da população, segundo informação do U.S. Census Bureau (2019); no Brasil 24% da população, dado fornecido pelo Censo 2010 e na instituição pesquisada 3,2% dos alunos eram pessoas com deficiência, em 2020, a partir de informações da Secretaria Geral.

Desde a Idade Média (séc. V a XV), as práticas de segregação retrataram indicação de que, para a sociedade, a pessoa com deficiência era considerada um ser sem valor pela não possibilidade de geração de renda, um peso para as famílias e um ônus para o governo local no atendimento às suas limitações.

Há que se refletir sobre o substantivo deficiência em diferentes culturas, oriundo etimologicamente do latim *deficiens/ deficientia* (que não possui o suficiente), segundo o dicionário *Michaellis*, na língua inglesa como *disabled* (sem capacidade), na língua espanhola *discapacidad*, na língua francesa como *handicapé* (inválido), em alemão *behindert* (atrasado). A partir disto, pode-se concluir que a segregação, o estranhamento, a exclusão e a invisibilidade estariam perpetuadas.

Kant, representante da moderna Filosofia, no século XVIII, apud Rink (2018), em uma de suas produções autorizadas para publicação, afirmava que “algumas crianças vêm ao mundo com aleijões” (p. 36). Expressão que simbolizava a representação de mutilação, disfunção e deformidade. E, assim, a visão da deficiência atravessou o tempo e os espaços, tornando complexa e desafiante a instauração de um clima de inclusão. A História da Humanidade evidenciou o confinamento das pessoas com deficiência para isolá-los do convívio. Algumas culturas, além do abandono, escravizavam ou eliminavam seus deficientes (MAGALHÃES, 2003). Essas práticas de segregação e estigmatização podem ser visualizadas até hoje, mesmo que de forma velada, para Goffman (1988) o indivíduo estigmatizado, por uma cobrança da sociedade que se baseia em normas de identidade padrão, se sente envolto pelo sentimento de vergonha.

A deficiência, segundo a Organização das Nações Unidas (2006), é um conceito em evolução e resulta da interação entre as pessoas com ou sem deficiência e as barreiras que impedem a plena participação do indivíduo deficiente na sociedade, quando cobrados por padrões de capacitismo e classificação.

Alguns marcos legais internacionais foram definitivos para uma mudança de cultura e de valor, repercutindo para diferentes continentes. Como, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que ocorreu em Jomtien (Tailândia), ofereceu um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, por meio de parceria entre as nações, para melhorar a qualidade de vida, fortalecer o aprendizado continuado e aprimorar os meios de ensino.

Quatro anos depois, a Declaração de Salamanca (1994), promovida pela UNESCO com o objetivo de organizar novas políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, reconfigurou grande contribuição, relativa à caracterização de uma escola inclusiva, quando reconheceu a diversidade de perfis do alunado, ensejando mudanças para a adoção de um currículo mais customizado, parcerias com a comunidade e induzindo o apoio individualizado.

Voltando o olhar para o nosso país, em 1988, a Constituição Federal brasileira se refere ao atendimento especializado de deficientes, preferencialmente dentro da rede pública de ensino. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinaram que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os perfis de alunos, de maneira a assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade, do acesso à finalização dos cursos.

Três marcos consecutivos no Brasil ofereceram grande contribuição à área de inclusão, assim distribuídos: em 2002, foi criada a Lei da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Lei 10.436, com o objetivo de facilitar a comunicação nos ambientes públicos, incluindo os espaços escolares, salas de aula, centros de convivência, etc; em 2003, é criado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, pelo MEC, que teve como propósito apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas de educação inclusiva; um ano depois, em 2004, a Lei Federal 10.845 cria o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado nas necessidades dos deficientes. Observa-se, nessa sequência de marcos legais, o desdobramento para a promoção detalhada da inclusão. Somente em 2005 foi regulamentada a Lei de Libras por meio do Decreto 5626/2005, quando de fato a Lei começa a ser implementada.

Em 2006, destaca-se a iniciativa de criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos no MEC, com apoio da UNESCO e Ministério da Justiça, propiciando novas diligências de políticas inclusivas. No Brasil, a adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabeleceu que o atendimento educacional especializado deveria contribuir para a eliminação de barreiras, organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, além de prever alunos com quaisquer tipos de deficiência seriam incluídos, preferencialmente, em instituições escolares regulares na Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e definiu o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo MEC, de forma a operacionalizar o atendimento por meio de ações de inclusão que investissem em formação continuada, acessibilidade arquitetônica e reorganização dos NAPNE nas instituições federais de educação. No mesmo ano, foi oferecida a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio do decreto 6.949, que alardeou a necessidade de proteção e garantia dos direitos humanos a serem gozados em plena igualdade. perante a lei, por todas as pessoas com deficiência.

Em 2011, o Decreto 7.612, de 17 de novembro, instituiu o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência, que estabeleceu as formas de atendimento inclusivo no ambiente educacional. Em 2012, a Lei Berenice Piana, Lei 12.764, assegurou o direito de o aluno autista ser acompanhado por especialista durante seu deslocamento e criou a

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Trazendo um olhar para os números da inclusão, é possível observar comparativamente um ganho, pois, em 2014, 886.815 alunos com deficiência foram incluídos em salas de aula regulares; já em 2018, o número cresceu para 1.200.000 alunos que tiveram a mesma oportunidade, desta forma alcançando um percentual de crescimento na ordem de 32% em todo o país.

Em 2015, a Resolução 13.146, instituída como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, sendo considerada como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabeleceu a necessidade de assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadã, enfatizando a adesão à tecnologia assistiva, recursos e práticas funcionais. Destaque para a proibição de negativa nas matrículas e cobrança de taxas adicionais, já em relação ao direito ao trabalho, foram previstas as condições de acesso e permanência de deficientes, assim como a garantia de não discriminação no desenvolvimento do trabalho, além do passe livre nos ônibus urbanos, o recebimento do benefício continuado no valor de um salário mínimo, com direito, além da concessão, manutenção e revisão. O Decreto 9.508 de 2018 indicou que fossem reservadas aos deficientes 5% das vagas oferecidas para provimento de cargos efetivos e para a contratação temporária no âmbito da administração pública federal direta e indireta.

Para Barreto e Barreto (2015), a inclusão pedagógica se retrata como uma garantia da possibilidade de estes alunos receberem as mesmas oportunidades e benefícios que os demais recebem. Segundo Mantoan (2018) e Sonza (2013), a tecnologia assistiva é composta de serviços e recursos, de forma a resolver os entraves funcionais que o deficiente encontra no contexto de aprendizagem. No caso de deficientes auditivos, nesses ambientes devem constar softwares que insiram legendas nos vídeos em ritmo mais lento do que para os ouvintes, de forma que os alunos possam ter tempo de ler todos os itens das falas, conforme depoimento de aluno nesta pesquisa.

Para a autora Mantoan (1997) para que ocorra a inclusão, são necessárias mudanças de paradigmas na organização dos sistemas escolares, de maneira a propiciar uma aprendizagem efetiva para todos. O caráter de irreversibilidade da inclusão está previsto nas palavras de Mantoan (2008) quando indica o caráter de contestação ainda existente na área de inclusão, pela necessidade de mudanças de processos e práticas no interior das instituições formais de educação. É considerado o caminho da inclusão um processo sem volta.

Importante esclarecer o sentido de flexibilização curricular, recurso necessário a um ambiente de formação, que auxilie na efetivação da aprendizagem do aluno. Assim como Hedero (2010), que destaca os ajustes graduais no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais adaptativas, em resposta às necessidades especiais de cunho pedagógico dos alunos

Destaca-se que o currículo flexibilizado também é conhecido como currículo adaptado, individualizado ou inclusivo. E se caracteriza por alguns elementos essenciais relacionados ao Planejamento Educacional Especializado – PEI, coberto de estratégias interventivas para serem implementadas durante o processo de formação, evidenciando a adoção de ajustes em relação à transposição didática, exercitação, aplicação do conhecimento e avaliação do desempenho acadêmico. O currículo inclusivo, na percepção de Souza, Salton e Apol (2018), abarca a diversidade e a singularidade de cada um, inclusive dando a oportunidade do aluno expressar como prefere realizar as atividades e quais os entraves enfrentados.

Esta seção finaliza apresentando já um percurso possível para a inclusão, no próximo parágrafo, será abordado o núcleo obrigatório para a Rede Federal Profissional e Tecnológica por oferecer atendimento multidisciplinar específico, no atendimento inclusivo de PCD. A finalidade principal do NAPNE, regulamentado pela Secretaria de Educação Profissional Tecnológica do Ministério de Educação- SETEC, em 2005, é desenvolver na instituição a cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade e também a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação.

O percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa foi realizada dentro dos parâmetros da abordagem qualitativa, capitaneada pela teoria fenomenológica, que trata da subjetividade do indivíduo, como ênfase. Estabelecendo com o sujeito uma imersão em seu universo perceptível e passível de compreensão, por parte do pesquisador. Adquirindo a possibilidade de ter acesso ao lado oculto das impressões imediatas, desvelando o sentido da essência do sujeito e da atribuição que ele oferece aos fatos do cotidiano. Essa relação dialética e dinâmica entre pesquisador e sujeito atende a uma aspiração de adensar o mundo subjetivo dos participantes, envolto por diferentes sentimentos, emoções, valores e princípios que fazem parte da dinâmica humana em sua inteireza.

O significado de percepção, atribuído por Japiassú e Marcondes (2001), como ação de formar mentalmente representações sobre objetos externos a partir dos dados sensoriais. A sensação está aqui vista como condutora do processo de seleção das percepções, o que, para Husserl, se constituía na esperança de que a experiência cotidiana pudesse ser reverberada pelas pesquisas fenomenológicas.

A concepção da Fenomenologia foi criada no final do século XIX por Edmund Husserl, que centrava seu foco de atenção na importância de análise do conhecimento, do discurso e da percepção de cada indivíduo, valorizando o questionamento e o diálogo. Nessa experiência, o indivíduo percebe-se em dois momentos, primeiro em relação a si mesmo e, a seguir, em relação aos objetos do ambiente. Importante ressaltar a criação de um método filosófico e não de pesquisa, nem ao contexto científico da Psicologia, conforme nos sugere Giorgi e Sousa (2010).

Uma vez colhidos, os fenômenos podem ser agrupados por semelhanças, por convergências ou aspectos comuns nos discursos, também tidos como categorias. É possível promover comparações entre os relatos após interpretar os discursos, sem que se trate a interpretação como conclusiva, pois a Fenomenologia é cuidadosa para evitar que se queira conduzir a uma generalização, tão típica das avaliações quantitativas. Para a teoria fenomenológica, a realidade é perspectival, assumindo o campo da provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade.

E como se caracteriza o papel do pesquisador fenomenológico? O pesquisador se nutre do peculiar quando se aproxima do pesquisado. Ele descreve os fenômenos e se abstém de explicar, apenas interpretando e especulando a realidade provisória, como nos indicam Feijoo e Goto (2016). Quando o pesquisador abre mão de preconceitos para abrir-se ao fenômeno, ele realiza o *epoché*, compreendendo o autêntico, desvelando o sentido que o outro atribui a uma vivência.

Na pesquisa agora descrita, optou-se pela aplicação da entrevista aprofundada e dos passos de Giorgi de análise das descrições discursivas dos participantes. Estão presentes no quadro abaixo os passos previstos por Giorgi, Giorgi e Morley (2017).

Quadro n. 1 – Passos para análise dos discursos	Ações	Tarefas do pesquisador
1	Leitura de todo o conteúdo para retirar sentido geral	
2	Divisão em unidades significativas do fenômeno	Por meio da redução fenomenológica, localização das discriminações e opacidades.

3	Destaque do sentido psicológico das unidades de significado (palavras do pesquisado) em primeira pessoa.	Análise dos sentimentos aparentes/utilização de terceira pessoa.
4	Verificação dos termos utilizados para expressar significados importantes dos fenômenos para chegar às categorias (estruturas interdependentes do fenômeno).	Ênfase na construção discursiva.
5	Síntese das unidades significativas.	Descrição geral da significação psicológica dos fenômenos.

Fonte: produção dos autores, adaptação do modelo de Giorgi, apresentado em 2017.

Pesquisa em desenvolvimento e análise de dados

A partir da informação de dados de identificação dos alunos egressos de cursos técnicos certificados no período de 2014 a 2018, por meio de Secretaria Escolar, foi possível encaminhar 3.950 e-mails. O início de envio de e-mails se deu a 18 de setembro de 2020, tendo obtido respostas de somente 129 questionários preenchidos até 03 de novembro do mesmo ano.

O formulário eletrônico constava de pergunta inicial obrigatória para resposta, questionando o caráter de consentimento para responder questões e a liberdade de não responder itens e/ou abandonar a pesquisa a qualquer momento. A composição do formulário/questionário *on-line* foi feita por 23 perguntas com itens parametrizados pela Escala Likert. Considerado assim como um questionário semiestruturado, pois incluía alternativas de abertura a outros elementos não inseridos nos itens anteriores, no caso, por meio da alternativa OUTROS. A última questão era totalmente aberta, permitindo a expressão livre de avaliação e recomendações para melhorias na formação profissionalizante.

Destes formulários respondidos, somente oito alunos se declararam deficientes e para eles foi feito um questionamento se gostariam de ser entrevistados, guardado o anonimato. No entanto, somente cinco alunos demonstraram interesse pela entrevista, sendo que três apresentavam deficiências auditivas, outro que possuía deficiência intelectual e o quinto era hemofílico. O outro instrumento utilizado para geração de dados foi a entrevista com questões semiestruturadas, aprofundadas e oferecidas por meio virtual, por uma situação emergencial de afastamento presencial, com quatro coordenadores de curso, além dos alunos interessados em fornecer descrições de suas trajetórias de formação. A partir de certa flexibilização, com auxílio de mediadores,

intérpretes de LIBRAS, foi possível estabelecer entrevistas por meio virtual, observando os adequados recursos interativos para cada participante.

Neste artigo, somente estão incluídos os depoimentos de alunos com deficiência auditiva, oralizados e/ou sinalizadores de LIBRAS, por serem maioria dentre todos os entrevistados. Além disto, o artigo visa indicar o fortalecimento da prática didático-pedagógica de professores para alunos com deficiência sensorial auditiva, ressaltando-se a necessidade de o docente apresentar-se mediado pelo profissional intérprete de LIBRAS.

Esclarecimento relevante acerca do sentido de pesquisa aprofundada, uma vez definida como pertencente ao crivo da teoria fenomenológica como uma série de encontros entre pesquisador e pesquisado, de forma que possam ser adensadas algumas questões relacionadas ao tema gerador das entrevistas, permitindo a retomada de esclarecimentos das opacidades. A pesquisa aprofundada se desenvolve dentro de um clima dialógico, para Gonzalez Rey (2011), no qual o pesquisador busca explicitar o protagonismo do entrevistado.

Alunos que apresentavam deficiência auditiva foram entrevistados com auxílio de intérpretes contratados, por meio de variados encontros virtuais, recorrendo aos recursos do *Meet*, *whatsapp* e telefone, como pertinentes ao sentido da pesquisa aprofundada e verticalizada, que favorece a exacerbação da complexidade de cada universo singular.

São indicados abaixo, dentro do quadro, os trechos de discurso dos entrevistados, que sugerem unidades de significação, previstas pela etapa 2 do protocolo de Giorgi, de modo que seja possível observar os elementos psicológicos presentes, previstos pela etapa 3 do mesmo protocolo, nas percepções captadas dos fenômenos.

Quadro n. 2- Registros das unidades de significação

Procuo mobilizar as pessoas a buscarem seus direitos e sempre que ouço uma coisa errada, eu falo.
Então, a gente não tinha opção de fazer estágio, então a gente tinha que fazer o trabalho na própria escola, já que não era oferecido para o curso técnico.
Eu acho que, não sei, o que falta na escola seriam os materiais para pessoas com deficiência visual e intérpretes para surdos.
“Na minha época do curso, o intérprete não tinha muita experiência com surdos e isto foi um complicador. Tinha o hábito de ficar mexendo no celular, eu cheguei a pedir para ela largar o celular e ela dizia que a professora estava apenas batendo papo, mas eu falava que estava precisando saber o que a professora estava falando.

O intérprete precisa ser competente para repassar o que o professor está falando. O Intérprete não pode resumir as informações que o professor falou. Considerei isto uma experiência negativa da escola para mim. Esta questão do intérprete foi bem complicada.

Eu não tinha muitas aulas práticas, 96% do curso foram aulas teóricas, havia muita teoria, aulas maçantes, e, na verdade, na área de eventos eu queria ver o contato na organização.

O professor entrava, usava o computador, pedia para a gente escrever as coisas. Eu aprendi mais aqui na minha casa fazendo pesquisas, aprendi bem mais no particular do que em sala de aula.

Quando eu tinha problemas, eu ia até o NAPNE, mas eles nunca me procuraram não. Eu sempre ia lá e isto era uma ação minha. Eu sempre precisava escrever para falar de uma reclamação. Eu escrevia o que estava me incomodando e entregava para eles. Mas eu digo para você que eu não tive uma boa experiência não.

Eu tinha computador como aluno, mas eu não tinha acesso a recurso especial para mim, se eu tivesse dúvida eu perguntava para a intérprete ou para o professor, mas o computador não tinha esta tecnologia assistiva não.

Não consigo aprender junto com os alunos, não consigo interação. Sinto que parece que falta algo para eu ser incluído e entender com clareza o que está acontecendo.

Consigo entender pelos lábios das pessoas, mas pouca coisa. A partir de uma cultura ouvinte é fácil conversar comigo. A comunicação precisa ser mais básica, com poucas palavras simples, com discurso reduzido.

O professor é responsável pelo aluno, o professor precisa utilizar didática. Alguns professores consideram impossível incluir; difícil somente, mas é possível sim.

Os professores me receberam muito bem e demonstravam compreender as dificuldades de aprendizagem. Os colegas foram sempre muito parceiros e auxiliavam nas tarefas avaliativas.

Prefiro aprender por meio visual. Não aprecio o trabalho em equipe, pois não gosto de me comparar com os outros. Meus colegas conversavam demais nas aulas e isso atrapalhava na compreensão do que os professores tratavam.

Não gosto de utilizar o computador para aprender, prefiro aulas presenciais, embora saiba lidar com o computador, quando é preciso. Sabia utilizar o da escola, pois em casa não tenho este recurso.

Tinha um colega que sabia o básico de Libras e aí me ajudava, fazia algumas letras, mas, mesmo assim, quando o professor falava rápido ele não passava tudo, eu perdia muita coisa. Então, em relação à formação, eu fiquei muito prejudicado. Precisei de muita paciência e foi uma época bem difícil.”

A legenda nos vídeos pode ser rápida, mas eu leio tudo mesmo rápido. Algumas pessoas acham que legenda atrapalha [...] Realmente, nós precisamos de legenda.”

Sinto falta de comunicação com ouvintes, os colegas não sabem Libras. A mediação entre o que o professor fala, o que o intérprete passa para mim, pode distorcer um pouco. Seria importante o contato direto entre professor e aluno, esse caminho que vai e volta pode comprometer a comunicação.

Consigo entender pelos lábios das pessoas, mas pouca coisa. A partir de uma cultura ouvinte, é fácil conversar comigo. A comunicação precisa ser mais básica, com poucas palavras simples, com discurso reduzido.

Quando começo a me ambientar com um intérprete, chega outro e tenho que me readaptar.

Preciso ensinar novos sinais para este intérprete, eu perco tempo nisso.

“Sou surdo desde o nascimento, surdo profundo. Vim de instituição pública do GDF. Sim, tenho sugestões: espelho que rodeasse a sala de dança. piso de madeira com espaço entre ele e o chão, melhoraria muito, um tipo de tablado de madeira; música com cores que combinassem com o ritmo da melodia facilitaria muito, cores fortes seriam para ritmos fortes; luz para indicar que a música acabou; colchonete poderia vibrar para indicar ritmo.”

“Não é bem assim, os professores foram formados a usar metodologia tradicional, voltado para pessoas sem deficiência. No meu caso, seria mais interessante em usar conteúdos audiovisuais para valorizar metodologia visual aos surdos.”

“Os surdos têm experiência diferente nas aulas, uma vez que dependem de visão para aprender, enquanto ouvintes dependem de visão e de audição para acompanhar as aulas.

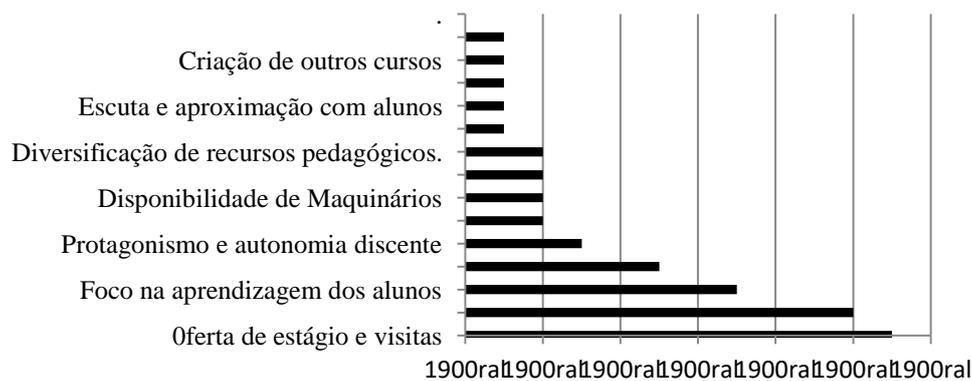
No começo, não tive intérprete a tempo. Foi difícil, mas percebi que colegas tentaram me ajudar de alguma forma por meio de leitura labial ou quando utilizávamos escrita no papel para entender melhor.

Os professores foram formados a usar metodologia tradicional, voltada para pessoas sem deficiência. No meu caso, seria mais interessante usar conteúdos audiovisuais para valorizar metodologia visual aos surdos.”

Fonte: transcrição elaborada pelos autores, a partir da entrevista com aluno.

No quadro acima, estão indicadas as necessidades mais prementes em termos percentuais, na percepção dos alunos entrevistados, que demonstram as maiores urgências, relacionadas à mediação e docência, que serão apresentadas para ao núcleo gestor escolar com vistas ao aprimoramento dos processos pedagógicos. No dizer de Fabri (2019), alunos de escolas técnicas acabam tratando as questões como abstratas, quando deveriam, graças à teoria fenomenológica, integrar a Ciência (razão) com o mundo vivencial (sensibilidade), valorizando a personalidade na construção do conhecimento.

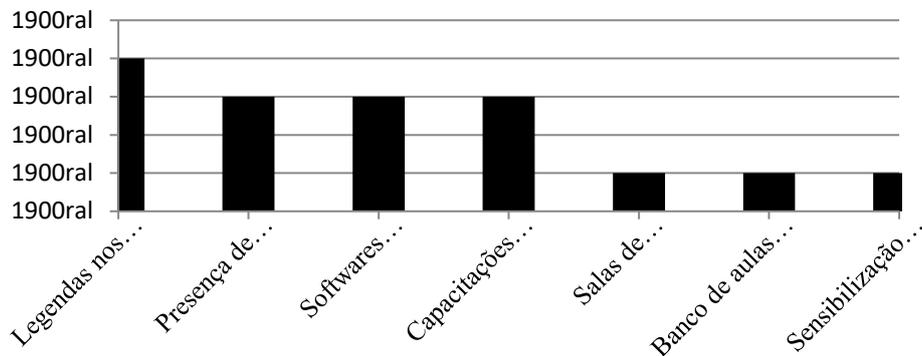
Quadro n. 3: Categorização das recomendações dos alunos



Fonte: produção dos autores

Estão contidas, no gráfico acima, as recomendações de alunos o registro dos problemas evidenciados, em maior percentual a dificuldade de condução do Estágio Supervisionado e observação da prática profissional, a seguir, a integração conceitual com o empírico, a postura docente ainda não compatível com as deficiências, a customização dos espaços educacionais e a escuta das necessidades dos alunos. Em relação à utilização das tecnologias assistivas na Educação, conforme Siluk (2020), além da facilitar o acesso ao conhecimento, elas promovem a inclusão dos que possuem alguma limitação.

Quadro n. 4: Categorização das recomendações dos coordenadores por categoria



Fonte: produção dos autores.

No gráfico acima, pelo relato dos coordenadores há uma aproximação robusta com os depoimentos de alunos acerca dos itens que merecem maior aprimoramento e ajuste, predominantemente, a docência para surdos, a presença de mediadores intérpretes para surdos, o uso de tecnologias assistivas e a caracterização ideal do NAPNE.

Considerações finais

Estabelecer com os alunos um diálogo continuado e aproximado requer o exercício do compartilhamento, o acolhimento da singularidade de cada um, compreendendo, por consequência, os universos plurais. Exige, portanto, o manejo da empatia para apreciar as dinâmicas individuais, sejam elas similares ou divergentes aos pontos de vista da maioria. Etimologicamente, diálogo, constituído de *dia* mais *logos*, indica “por meio da palavra”, “através do discurso”, exigindo um desprendimento da visão de mundo anterior e de premissas. Buber (1982) descreve o encontro como uma provocação que favorece a reciprocidade, em que ao ouvir uma palavra o outro imediatamente elabora uma resposta, construindo alinhavos.

Trata-se de aprender com os alunos sobre um universo que o educador não vivenciou, mas que ele pode compreender no discurso, na hesitação e na atitude do outro. É por meio do diálogo continuado que pode surgir o novo, que acaba por ensinar, desafiar e provocar, até que o educador se veja coberto de encantamento e paixão, como possibilidades de apreender as reais potencialidades e vertentes da superação humana.

As percepções de alunos e coordenadores de curso foram confrontadas e ficou nítida a necessidade de ajustes para os cursos que tenham matriculados alunos com

deficiência. Faltaram as ações personalizadas, compatíveis com cada necessidade educacional especializada, como habitualmente chamadas de Plano Educacional Individualizado. Portanto, como o universo inclusivo não pode aguardar por tempo e espaço, a adoção de medidas inclusivas deve ser extensiva por toda a instituição, inserindo todos os níveis de ensino, turnos e modalidades de ensino. Enseja-se a formação continuada edificadora do compromisso de atendimento integral das necessidades pedagógicas de alunos com surdez, de qualquer nível de comprometimento. Além da contratação de professores com fluência em LIBRAS Surdos ou não surdos, para uma formação com base identitária. Outra necessidade evidenciada de grande urgência é a oferta de cursos voltados para formação de profissionais intérpretes, ainda não existente na cidade de Brasília, por exemplo.

Foram indicados os obstáculos relativos aos ambientes e recursos pedagógicos; ao desconhecimento dos profissionais acerca das características das deficiências; ao não provimento de pessoal especializado do NAPNE; à falta de mediadores educacionais como os assistentes sociais, psicopedagogos e fonoaudiólogos, e a não inserção de tecnologias assistivas, como por exemplo, a pedagogia visual em seus ambientes de aprendizagem. Fica aqui registrada uma inquietação acerca da não aplicabilidade de tantas políticas públicas criadas no país, sem evidência empírica na realidade da escola pública na capital do país.

Ao perceber o não envolvimento de certos alunos com os demais deficientes, impedindo o exercício da colaboração, levanta-se a questão do preconceito, muitas vezes velado e invisibilizado, mas observável no comportamento de cada um.

Para contribuir com o sentido de permanência e inclusão pedagógica foi apresentada uma proposta de Planilha para Monitoramento do Desempenho das Competências dos alunos deficientes, para ser utilizada pelos docentes mensalmente, de forma que se possa sinalizar as insuficiências no decorrer da formação, buscando apoio da equipe multidisciplinar do NAPNE.

Monitoramento mensal de desempenho de PCD

A - Competências cognitivas

Alunos	Conhecimento evidenciado	Habilidade e de síntese	Habilidade de interpretação	Socialização de conhecimentos	Resolução de problemas	Evidência de criatividade

B - Competências sociais

Alunos	Colaboração com os demais colegas	Liderança no grupo.	Mediação de conflitos	Adaptação ao ambiente social	Clareza na comunicação.	Cuidados com aparência, como elemento de atração para os demais.

C- Competências pessoais.

Alunos	Empenho para superação de dificuldades	Comprometimento com as tarefas.	Cumprimento de prazos para finalização de tarefas.	Frequência no período	Rendimento acadêmico.	Autonomia na busca de conhecimento

A finalização do processo de inclusão de pessoas com deficiências nos cursos de formação se encontra em processo de desenvolvimento. O resultado desta pesquisa será apreciado e socializado com os educadores, protagonistas da formação educacional da instituição, a partir da premissa que promoção humana se configurar como momento de evolução de ideias, processos e práticas. Em destaque as ações de observação, técnica e intervenção, respeitando o transporte singular ao universo de cada dinâmica humana.

Referências

BRASIL. Lei nº. 10.845 de 5 de março de 2004. **Programa de Complementação ao Atendimento especializado as Pessoas Portadoras de Deficiência**, Brasília, 2004.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.508**, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília: Presidência da República, 2018.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

FABRI, M. Do mundo cindido à comunidade solidária: a frágil liberdade do corpo próprio. In: . FABRI, M.;NODARI, P.C.; ERTHAL, C. A.(Orgs.) **Empatia & solidariedade**. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- GIORGI, A. et SOUSA, D. **Método fenomenológico de investigação em Psicologia**.: Editora Fim do Século. Lisboa, 2010.
- GIORGI, A.; GIORGI, B.; MORLEY, J. The descriptive phenomenological psychological method. In: **The Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology** (pp.176-192), 2. ed. California: Sage Publications, 2017.
- GOFFMAN, I. **Estigma** - Notas sobre a manipulação de identidade deteriorado. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos Científicos Editora S.A, 1988.
- HUSSERL, E. A ideia da Fenomenologia. Núcleo das 5 lições. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Editora Nova Cultural (Coleção Os Pensadores.), 1991.
- LÜDKE, H. L. M. **A pesquisa qualitativa e o estudo da escola**. São Paulo, n. 49, p. 43-44, 1984.
- MAGALHÃES, R. de C. B. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite a descoberta. Artigo extraído de: MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. In: Reflexões sobre a diferença: uma introdução á educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha/ Ed. UECE, 2002. p. 21-34.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar**: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, Dicionários Michaelis, 2259 p., 1998.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006.

PAUL, J. J. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH/UFBA**, vol. 28, n. 74 , p. 309-326. 2015.

PAUL, JJ **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-ES: UNESCO, 1994.

RINK, F. T. **Immanuel Kant sobre a Pedagogia**. Edição de notas autorizadas e enviadas por Kant a seu aluno. Trad. João Tiago Proença. Edições 70, 2018.

SONZA (a), A. P. (Org.) et al. **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. (Série Novos Autores da Educação Profissional e Tecnológica). MEC, 2013.

SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; APOL, A. D. (org.) **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves: IFRGS, 2018.

VASCONCELOS, I. C. O. de. **Estudo de Caso Interativo; fácil entender, decidir e executar**. Curitiba: CRV, 2017.

VYGOTSKY, L.S. Obras completas. Tomo cinco: **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

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

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNITED STATES CENSUS BUREAU, 2019. Disponível em: <https://www.census.gov/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório Mundial sobre a Deficiência** . The World Bank. Trad. Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012.

JOGO DE TABULEIRO ADAPTADO: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

ADAPTED BOARD GAME: INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Darlene Novacov Bogatschov¹
Flávio Silva Pamplona²
Gabriely Rocha Almeida³

Resumo: Trata-se de uma pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica cujo objetivo foi refletir sobre a importância da adaptação de jogos de tabuleiros para crianças pré-escolares com deficiência visual (DV), como uma alternativa para garantir o seu desenvolvimento integral. A pesquisa foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural a fim de compreender o papel do jogo no desenvolvimento da criança ao final da período pré-escolar e identificar as necessidades educativas da criança com DV a fim de servir de orientação na fase de adaptação de um jogo de tabuleiro. Os estudos revelaram que as crianças com DV apresentam as mesmas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças videntes, porém dependem de um trabalho educativo adaptado às suas necessidades e da mediação constante dos professores. Neste sentido, a adaptação de jogos é uma possibilidade para a prática pedagógica com crianças cegas, uma vez que há um número restrito de jogos de tabuleiro no mercado.

Palavras-chave: Educação; Deficiência Visual; Desenvolvimento; Jogos de tabuleiro.

Abstract: This is a qualitative research of pedagogical intervention that aims to reflect on the importance of adapting board games for preschool children with visual impairment (VI) as an alternative to favor their integral development. The research was based on Historical-cultural Psychology in order to understand the role of the game in the child's development at the end of the preschool phase and to reflect on the educational needs of children with VI to guide the adaptation of a board game. The studies revealed that children with VI have the same learning and development possibilities as sighted children, but they depend on work adapted to their needs and on the constant mediation of teachers. The adaptation of games is a possibility for pedagogical practice since there are a limited number of adapted games on the market.

Key-words: Education; Visual impairment; Development; Board Games

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI-UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Docente Assistente do Departamento de Pedagogia do Campus Regional de Cianorte, da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil E-mail: dnbogatschov@uem.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6072-2174>.

²Especialização em Gestão Escolar e Legislação Educacional pela (UNICV). Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Cianorte (UEM-CRC). E-mail: pamplonaflavio@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-3851>.

³Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Cianorte (UEM-CRC). E-mail: contato.gaby98@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4458-2244>.

Introdução

A importância do brincar para o desenvolvimento da criança é objeto de pesquisas e estudos de diversos autores como: Souza (2018), Hai e Baldan (2018), Pereira (2016) e Rossler (2006). Os estudos desses autores revelam que pelo brincar a criança apropria-se do seu meio físico e social de forma a adquirir conhecimentos e experiências, dominar o uso social dos objetos, desenvolver a linguagem e se apropriar de toda cultura existente na sociedade. No brincar a criança recria situações, aprende a solucionar problemas, desenvolve a imaginação, passa a controlar seus impulsos e desenvolve os comportamentos voluntários, a memória mediada, a linguagem entre outras funções psíquicas superiores, conforme destacam os estudos de Vigotsky (2008), Leontiev (2010) e Elkonin (2009).

Diante dos estudos apontados acima e pela participação no projeto de extensão Brinquedoteca⁴, do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Campus Regional de Cianorte (UEM-CRC) foi possível vivenciar o quanto o brincar favorece o desenvolvimento infantil quando mediado pelo professor. Mas uma questão foi observada – a escassez de jogos adaptados para crianças com necessidades especiais, uma vez que atendimentos realizados na brinquedoteca também incluíam as crianças da sala especial. Essa situação despertou o interesse pelas crianças com DV e, a título de curiosidade, foi realizado um levantamento dos jogos existentes para essa população. O resultado, no entanto, mostrou que não há no mercado uma variedade de jogos voltados para essa população.

Tal constatação motivou a realização dessa pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre a importância da adaptação de jogos de tabuleiros para garantir o desenvolvimento integral da criança com DV. Para alcançar o objetivo foi necessário, primeiramente, compreender o papel do jogo no desenvolvimento da criança ao final do período pré-escolar. Tal estudo foi pautado na Teoria Histórico-Cultural uma vez que os estudos de Vigotsky consideram que o desenvolvimento psíquico não depende dos aspectos biológicos, mas das mediações sociais. Em um segundo momento foi preciso refletir a respeito das necessidades educativas da criança pré-escolar com DV, para fundamentar a adaptação do jogo proposto e definir os aspectos de deveriam ser contemplados no jogo

⁴ O Projeto de Extensão Brinquedoteca foi iniciado em 2012 e realiza atendimentos às crianças pré-escolares matriculadas em uma escola municipal da cidade de Cianorte-PR. O objetivo, além do atendimento às crianças, é complementar a formação dos acadêmicos de Pedagogia nesta área de conhecimento.

de tabuleiro adaptado. E, finalmente, foi realizada a adaptação do jogo de tabuleiro “Cara a Cara”. A pesquisa se caracteriza como uma intervenção pedagógica, pois como destaca Damiani *et al.* (2013), implicou em estudos sobre o objeto da pesquisa, planejamento e intervenção no sentido de propor uma inovação, ou seja, a adaptação de jogos de tabuleiros para crianças cegas. Esse tipo de pesquisa se faz necessária como meio de aprimoramento, melhorias e avanços na prática pedagógica com vistas à formação integral da criança com DV.

1. O jogo no desenvolvimento do pré-escolar segundo a Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural entende que as funções psíquicas superiores⁵, que caracterizam o ser humano e o distingue do animal, não são dados por herança biológica; antes são produzidas nas atividades sociais e na apropriação do conhecimento e dos elementos culturais que modificam as capacidades humanas e forjam novas formas de ser e pensar.

A atividade pela qual a criança no período pré-escolar se apropria dos conhecimentos e, principalmente, das relações sociais estabelecidas pelos adultos é o jogo de papéis; e, ao final do período pré-escolar, surge o interesse da criança pelos jogos de regras explícitas, entre eles os de tabuleiros (ELKONIN, 2009). Antes, porém é preciso entender que o jogo de papéis não é uma característica natural da criança, mas uma atividade histórica e socialmente aprendida.

Souza (2018) demonstra que os jogos e as brincadeiras variam de acordo com os diferentes grupos sociais, períodos históricos, avanços tecnológicos, espaços rurais e urbanos, grupos indígenas, quilombolas, entre outros diversos fatores. Em quaisquer lugares as crianças têm seus jogos, brinquedos e costumes próprios de acordo com suas observações a respeito da sociedade que habitam, ou ainda, a partir do que lhes é repassado por seus familiares e antepassados.

Leontiev (2010) revelou que não há similaridade entre o brincar do homem e o brincar do animal. Para o autor o brincar é uma atividade exclusiva dos homens, pois se configura como uma atividade objetiva e, portanto, distinta da atividade animal a qual é uma prática orientada pelo instinto. Tal afirmação nega o caráter naturalista do brincar

⁵ Como destaca Facci (2004) são funções que, apesar da base biológica, são forjadas nas interações do indivíduo com o seu meio sendo mediada pelos instrumentos e signos. Essas funções são, por exemplo, a atenção voluntária, a memória mediada, abstração, conduta intencional entre outras.

como atividade espontânea e cuja função seria o exercício dos instintos e desenvolvimento de capacidades de experimentação. Segundo Leontiev (2010, p. 130),

O brinquedo (como disse Gorki) é realmente "o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar". Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade.

A questão central é que a atividade de jogo de papéis gera as condições para que a criança desenvolva a imaginação e apreenda a realidade em que está inserida. Segundo Rossler (2006) esse é historicamente, o meio pelo qual a criança se apropria de seu mundo e dos elementos culturais (instrumentos e signos) que vão constituir sua personalidade.

Elkonin (2009), a partir dos estudos de Vygotsky e Leontiev, detalhou o desenvolvimento infantil e identificou a atividade principal de cada período que revela a forma como a criança se relaciona com o seu meio bem como o seu nível de consciência. Não é objetivo deste trabalho tratar da periodização do desenvolvimento, mas apresentar brevemente as características do período pré-escolar que se estende dos 3 aos 6 anos, e cuja atividade principal é o jogo de papéis. De modo geral, Elkonin (2009) destaca que o desenvolvimento do jogo de papéis revela como a criança passa de um período inicial no qual as regras são latentes e a situação lúdica é patente, para um período em que esta relação se inverte; já ao final do período pré-escolar é momento em que a criança passa a se interessar por jogo de regras explícitas como os de tabuleiro.

Hai e Baldan (2018) retomam os estudos de Elkonin e apresentam os níveis de desenvolvimento do jogo de papéis no curso do desenvolvimento da criança. No primeiro nível a criança apresenta atos repetitivos e monótonos sem se preocupar com a lógica das ações, não existem regras explícitas ou regras sociais, mas somente aquelas implícitas pelo uso do objeto. Já no segundo nível, a criança começa a dar os primeiros sinais de uma ordem lógica ao realizar determinada atividade com a representação mais próxima do real; contudo, ainda não há regras explícitas inerente ao papel representado ou à temática do jogo.

No terceiro nível, é possível perceber a transição para o jogo protagonizado no qual as crianças já incorporam os papéis e interpretam jogos sociais; surge a fala teatral e as regras passam a ser oriundas da situação lúdica e são mais respeitadas. Elas já atuam sobre determinada ação como se realmente fossem adultos e tivessem responsabilidades

e funções a exercer. No quarto e último nível, o foco está na relação entre as ações dos papéis representados e há similaridade com a realidade; as regras sociais são autênticas e bem determinadas de acordo com a situação lúdica. As crianças distinguem seus papéis dos demais personagens dentro de sua trama (HAI; BALDAN, 2018).

Elkonin (1989 *apud* HAI; BALDAN, 2018), afirma que o jogo de papéis é imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo das crianças no período pré-escolar, especialmente o jogo protagonizado, coletivo e de representação de papéis que forja na criança o controle de sua impulsividade e acarreta a conduta voluntária e consciente. Além de tais questões, segundo Leontiev (2010), o jogo de papéis gera condições para a formação do pensamento verbal, da memória voluntária, da imaginação e da linguagem.

Para Elkonin (*apud* HAI; BALDAN, 2018), o jogo protagonizado ao final do período pré-escolar se configura como a forma mais evoluída do brincar, pois favorece que a criança ultrapasse a simples manipulação social dos objetos, que se inicia aos três anos de idade, e passe a operar com as normas e costumes da cultura da sociedade em que vive os quais permitirão que elas reconstruam a sua realidade, auxiliando-as a reconhecerem a si, ao outro e o espaço que ocupam nas relações sociais, entre outras questões.

A partir dos jogos de papéis e da apropriação do comportamento baseado em normas sociais, há a possibilidade da introdução dos jogos com regras explícitas, entre eles os jogos de tabuleiros. Vigotsky (2008) sinaliza que ao final do desenvolvimento do período pré-escolar, os jogos de papéis são vistos como sem sentido, o que não gera empolgação na criança. Já com relação aos jogos com regras explícitas, estes acabam sendo mais atraentes, por exigirem mais empenho cognitivo, estratégias e comandos para que se alcance determinado objetivo. Conforme Martins (2010), ao final do período pré-escolar a percepção, atenção e memória voluntária estão mais desenvolvidas, assim, aos seis anos a criança apresenta algumas importantes aquisições, sendo elas:

[...] formas mais lógicas de raciocínio; desenvolvimento sistêmico de percepção, pensamento, linguagem e memória, elaboração mais complexa de conceitos primários; aparecimento da linguagem coordenada à memória voluntária; predomínio de atividades voluntárias sobre atividades espontâneas; atividades orientadas pelos resultados a serem obtidos; estruturação originária das bases afetivo-motivacionais de sua personalidade. Habilidades afetivo-cognitivas para aprendizagens mais complexas (MARTINS, 2010, p. 91).

A criança em seu meio físico, social e cultural e, através de experiências e vivências de jogos de papéis, amplia e desenvolve as funções psíquicas superiores, entre

elas, a criatividade, imaginação, linguagem, pensamento verbal, memória mediada, além de apreender os conhecimentos de mundo. Considerando o exposto por Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 103) o desenvolvimento infantil dependerá das mediações, e os jogos são meios fundamentais, pois “[...] à medida que se criam as condições para o desenvolvimento do jogo, possibilita-se que os processos psíquicos e da personalidade se reorganizem e tomem formas qualitativamente superiores”.

O desenvolvimento do jogo de papéis como atividade principal no período pré-escolar revela que ela gera as funções psíquicas necessárias para que a criança possa se interessar pelos jogos de regras que, segundo Elkonin (2009), parece revelar o momento em que ocorre a transição para a próxima fase do desenvolvimento, ou seja, o período escolar. Leontiev (2010) explica a lei geral do desenvolvimento do jogo de papéis no período pré-escolar, a qual

expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita.

Os jogos de regras explícitas, como o jogo de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha entre outros são, segundo o autor, fundamentais no desenvolvimento da personalidade da criança uma vez que: trazem a necessidade de a criança submeter-se à regras convencionais previamente estabelecidas; favorecem a autoavaliação das ações desenvolvidas pela criança durante o jogo no sentido de buscar aprimoramento da ação; e, finalmente, inclui um elemento moral, como por exemplo, o jogo de “pegador enfeitado” no qual a criança deve tanto fugir do pegador para não ser congelada como tocar nos colegas que estão congelados para salvá-los do pegador.

A Teoria Histórico-Cultural compreende que, no processo de desenvolvimento, as funções de níveis mais complexos estão gestadas nas fases anteriores, portanto, é necessário entender tanto o desenvolvimento da criança como do jogo de papéis em direção aos jogos de regras, para que mediação realizada pelo professor não somente seja adequada ao processo de aprendizagem da criança, mas crie condições para que ela avance para níveis superiores e mais complexos de pensamento. Dessa forma, se torna urgente refletir a respeito do jogo para a criança com DV.

2. Necessidades educativas do período pré-escolar de crianças com deficiência visual

Para propor a adaptação de um jogo de tabuleiro para crianças com DV é preciso compreender as suas necessidades educativas e, para tanto, é preciso ter como fundamento que a deficiência física não é determinante do desenvolvimento da criança. Scholl (1993 *apud* MACHADO, 2003, p. 23) explica que as crianças que possuem deficiência visual têm as possibilidades de desenvolvimento muito semelhantes a uma criança que enxerga.

Como já explicitado na seção anterior o desenvolvimento humano não é produto do sistema biológico ou da herança genética, mas produzido socialmente a partir da apropriação cultural pelas gerações mais novas. Partindo desse pressuposto Vigotsky (2011) apresenta a sua tese de que o desenvolvimento cultural é a esfera da compensação da deficiência.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio e assim por diante (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Para Vigotsky (1989 *apud* CUNHA, CUNHA e SILVA, 2013) a limitação física não impede a criança de se desenvolver conforme seus coetâneos normais, no entanto, ela precisará de adequações no processo de ensino para favorecer a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Assim, a Teoria Histórico-Cultural compreende que não são as limitações físicas que a criança possui que as restringem no aprender, mas sim a falta de oportunidade de um ensino com estratégias adequadas às suas necessidades.

A visão é um dos meios pelo qual os seres humanos aprendem pela observação, e a criança em seu desenvolvimento costuma imitar o adulto a partir da observação de sua conduta e atividade. A criança com DV tem que encontrar outras formas de se inserir no seu meio sociocultural e apreender os conhecimentos produzidos pela humanidade. Neste sentido Vigotsky e Luria (1996, p. 221 *apud* CUNHA, CUNHA e SILVA, 2013, p. 10) afirmam que,

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.

A criança com DV pode, além de usar os sentidos remanescentes, usar os meios culturais compensatórios para alcançar o mesmo desenvolvimento de uma criança vidente. Vigotsky (2011) explica como ocorre a questão da compensação cultural com o exemplo do Braille, pois ele permite que pessoas com DV aprendam a ler e escrever e possam adquirir informações e conhecimentos armazenadas em livros. Portanto, é o meio social que determina o desenvolvimento de uma criança com deficiência através dos meios culturais adequados que compense a deficiência orgânica. O mecanismo biológico não tem primazia no processo de compensação, mas sim os aspectos sociais e culturais.

Para Vigotsky (1979 *apud* COSTA, 2006) é a partir das interações com a sua realidade social e cultural que a criança desenvolve seus conhecimentos. Os variados tipos de convivência com a família, a escola e diferentes pessoas interferem diretamente no processo de desenvolvimento e de socialização de uma criança. Guadagnino (2020) compreende que a experiência social, que é mediada pela ação e pela linguagem, se torna um importante instrumento de aprendizagem uma vez que as crianças com DV constroem representações mentais por meio de suas experiências sensoriais mediadas pela linguagem.

O desenvolvimento das crianças com DV em relação à exploração do ambiente depende dos outros sentidos e das mediações dos adultos ou outras crianças. Contudo, há de se ressaltar que existe uma necessidade de recursos adaptados e apropriados para que elas possam aprimorar seus conhecimentos. Segundo Bogatschov e Ferreira (2009, p.146),

As crianças cegas necessitam de experiências que oportunizem a integração dos sentidos remanescentes para a aquisição de conceitos e conhecimentos sobre o mundo. Tal aquisição favorecerá a interação com objetos e pessoas a sua volta e o seu pleno desenvolvimento, respeitadas as suas características específicas.

É importante entender que, segundo Souza (2018), os objetos assumem diferentes significados para uma criança que enxerga e explora o mundo por meio também dos sentidos visuais, pois ela observa, compreende o uso social e busca imitar os outros. Todavia, para a criança com DV o processo é diferente, de acordo com Bogatschov; Ferreira (2009), as crianças que possuem deficiência visual têm mais dificuldades com os

jogos de imitação e a representação simbólica, principalmente com brinquedos temáticos que, para a criança vidente, podem ter um significado, mas para a criança com DV, podem não apresentar significado algum.

Desta forma, a criança com DV precisa ser estimulada a estabelecer relações entre os objetos, atribuir sentidos, compreender significados e explorar os objetos e o mundo através dos outros sentidos, principalmente o tátil. Machado (2003) afirma que é preciso sempre descrever os objetos, explicar seus detalhes, nomeá-los entre outras questões importantes diante de cada situação e contexto específico.

Souza (2018) comenta que quanto maior o número de experiência e vivências para as crianças com DV maior será sua aprendizagem. A autora traz o exemplo de uma criança ao explorar determinado brinquedo, como uma boneca, e que ao tocar nela não consegue perceber todas as características como a cor do cabelo, além disse a criança pode não entender quais atividades pode fazer com ela.

Aprender a brincar de bonecas desde pequena é o que não acontece com muitas crianças cegas. Elas não enxergam as outras crianças brincando de bonecas. [...]. O que fazer com a boneca? Vestir, desvestir, pentear, fazer dormir. Colocar e tirar os calçados, meias, arrumar o cabelo, dar banho, mamadeira, comidinha, remédio, etc. Todas essas são ações semelhantes às que fazemos todos os dias. (SOUZA, 2018, p. 70).

A autora ainda ressalta que uma criança vidente realiza todas essas atividades sem ter quem a ensine, ela apenas observa e realiza. Já em relação às crianças DV, isso precisa ser ensinado, passo a passo, pois são atividades do dia a dia que contribuem no processo de autonomia e cuidado de si. Nessas atividades, as crianças compreendem as ações realizadas pelos adultos e, com o tempo, isso se tornará algo rotineiro e automático devido às experiências concretas que vão ampliando o pensamento abstrato (SOUZA, 2018).

A criança com DV também tem dificuldade em criar a imagem de objetos grandes e que estão fora do seu alcance tátil. Neste ponto, Lowenfelde e Diatkine (1978; 1997 *apud* MACHADO, 2003, p. 26) explicam que “[...] o "mundo" da criança com DV é aquele que ela alcança com seus braços abertos e sugerem a necessidade de outras pessoas ajudarem a ampliar esse mundo”. A autora destaca que o conhecimento não está no sujeito, mas está no meio social o que implica em que a criança precisa ser ensinada a brincar, andar, comer sozinha uma vez que o conhecimento é internalizado pela criança.

Por meio do brincar, do experimentar, do conhecer o mundo e a si mesmas as crianças com DV podem explorar os ambientes, interagir com outras crianças, desenvolver a linguagem, o pensamento abstrato dentre outras funções psíquicas. Esses

momentos são essenciais e enriquecem a ampliação do conhecimento e das interações com o meio, tanto o que as crianças vivem quanto outros a que tenham acesso.

Guadagnino (2020) realizou uma pesquisa sobre o desenvolvimento dos jogos de papéis em crianças cegas e destaca que a percepção tátil fornece às crianças as características físicas dos objetos e dos brinquedos, mas que elas organizam o jogo de papéis a partir das informações e orientações recebidas dos adultos a respeito das atividades cotidianas. Tais estudos confirmam que a maior fonte de conhecimento está nas relações sociais mediadas pela linguagem. Os jogos de papéis, como indicado pelos estudos da Teoria Histórico-Cultural, são geradores de novas formas de relação da criança com o seu meio e de novas funções psíquicas. Essas levam as crianças a demonstrarem interesses por jogos que envolvam regras patentes como os jogos de tabuleiros. A partir dessa questão se coloca a necessidade de se refletir a respeito da adaptação de jogos de tabuleiros para crianças com DV.

3. O jogo de tabuleiro adaptado: favorecendo o desenvolvimento de crianças com deficiência visual

No período pré-escolar são inúmeras as necessidades de vivências e de aprendizagens quando pensamos em uma criança que é impossibilitada de ver o mundo, mas que não é impossibilitada de explorá-lo e compreendê-lo através de outros sentidos e por meios compensatórios, pois as crianças com DV têm os mesmos direitos e as mesmas possibilidades de aprendizagem que as demais. Vigotsky (1995 *apud* SANTOS, 2011, p. 33) explica que,

O jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, de maneira que, durante o período que joga, está sempre além de sua idade real. O jogo contém em si mesmo uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas e, por isso, é uma fonte muito importante para o desenvolvimento.

Segundo Costa (2006), o jogo adaptado contribui amplamente no desenvolvimento de uma criança com DV, ampliando sua percepção tátil, ativando e ampliando seu raciocínio lógico e abstrato e favorecendo o desenvolvimento psíquico. Isso leva a criança a desenvolver as funções psíquicas por meio de uma aprendizagem direcionada, a qual necessita estar inserida dentro de um processo pedagógico com estratégias e por meio de materiais adequados.

Considerando esses fatores, os estudos realizados por Leontiev (2010) apontam que todo estímulo ofertado, assim como os jogos apropriados, ampliam a compreensão do mundo e o repertório linguístico, auxiliando a criança a se expressar, a comunicar suas ideias e a socializar. Como o objetivo é buscar outras estratégias de ensino de maneira adequada à criança com DV ao final do período pré-escolar, propõe-se uma adaptação do jogo comercial “Cara a Cara”. Na proposta foi mantido o objetivo do jogo, mas as cartas do jogo foram definidas a partir dos personagens da história infantil “Dez Brilhantes Flocos de Neve”⁶, que pode ser um meio de inserir o tema animais no ensino da criança com DV.

A história que serviu de base para o jogo tem como objetivo trabalhar a relação da quantidade e os numerais de 1 a 10 e, para isso, conta a história de flocos de neve que caem em situações diferentes envolvendo dez animais: urso, rato, gamo, coelho, ouriço, esquilo, raposa, coruja, castor e pássaro. A partir dos personagens (animais) da história foi elaborado o jogo cujo objetivo é possibilitar à criança o reconhecimento de suas principais características. No jogo elaborado e nominado “Qual é o animal?” o objetivo é identificar o animal oculto (carta oculta) do adversário. O jogo é composto por dois tabuleiros, conforme a Figura 1 e Figura 2, e vinte cartas (sendo os dez animais que fazem parte da história).

Figura 1 – Tabuleiro do jogo



Figura 2 – Tabuleiro do jogo



⁶ JULIAN, Rossell. **Dez brilhantes flocos de neve**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

No início do jogo, cada criança fica com um tabuleiro e 10 cartas que devem ser dispostas em pé no tabuleiro e ficarem viradas para o jogador. Cada criança escolhe uma carta (animal) e a retira do tabuleiro - esse é o animal oculto que a outra criança deverá descobrir. O jogo é baseado em perguntas sobre as características dos animais para tentar descobrir qual é o animal oculto pelo adversário. Assim, as crianças se alternam na realização das perguntas para eliminarem a maior quantidade de animais possível. Vence o jogo aquele que primeiro descobrir o animal oculto.

Só podem ser feitas perguntas cuja resposta seja “sim” ou “não” como por exemplo: “O animal tem espinhos?”. As perguntas a serem realizadas, no intuito de identificar a carta do adversário, precisam ser objetivas e bem definidas. Assim, perguntas objetivas e assertivas contribuem para eliminar o máximo de opções incorretas e descobrir o animal oculto.

Para atender as necessidades das crianças com DV as peças do jogo foram feitas as seguintes adaptações: o tabuleiro e as cartas foram ampliados; os animais foram confeccionados com diversos materiais que facilitassem a distinção da textura e espessura para possibilitar uma melhor exploração tátil e identificação das características dos animais. Outra preocupação foi que, em cada animal, se destacassem as suas principais características referentes à pelagem, portanto, a base do desenho do rosto dos animais foi padronizada conforme a Figura 3.



Desta forma, o coelho foi feito com manta acrílica, um material mais fofo assim como o pelo original do animal, suas características mais destacadas foram a orelha e o dente. O castor, é um animal semiaquático, portanto, seus pelos são mais grossos destacando-se fortes dentes pontudos; assim, foi usado o velcro do lado mais espesso, dentes de plástico pontudos e um botão para seu nariz que é maior. O passarinho foi

confeccionado com plumas e penas artificiais e o bico foi feito de Espuma Vinílica Acetinada (EVA).

O urso pardo chama a atenção por sua orelha pequena e arredondada e sua pelagem é mais baixa e curta, pensando nessas características, o material escolhido para a confecção foi o barbante barroco com pelos. O esquilo é conhecido pelos seus dentes de roedor e seu topetinho e foi feito com EVA atoalhado para representar o seu pelo e os dentes de plástico. O Gamo caracteriza-se, principalmente, pelas hastes dos seus chifres e pelos mais baixos, para representá-lo foi utilizado tecido feltro para compor as características mais relevantes do pelos e as hastes.

A coruja destaca-se por ter seus olhos grandes e sua sobrancelha destacada por isso foram usados penas artificiais e feltro para a sobrancelha; o bico foi feito com EVA e, foi escolhido olhos de boneca que são maiores. O rato, que é outro roedor, foi confeccionado com o uso de papel camurça, dentinhos de plástico e fio de vassoura, compondo as características do rato, seus pelos ralos e curtos, seus dentes de roedor e suas vibrissas, mais conhecida como bigodes. A raposa tem suas orelhas em formato triangular, focinho arrebitado e redondinho e seus pelos são sedosos e macios, com essas principais características foi utilizado tecido pelúcia para a confecção. O ouriço foi confeccionado com EVA atoalhado e fios de vassoura para representar seu corpo que é coberto de espinhos e se torna sua principal característica.

Motta, Marchiore e Pinto (2008), ao pesquisar a respeito da adaptação de brinquedos e jogos para crianças com baixa visão, destacam que a exploração dos objetos e brinquedos é fundamental, mas que ela deve estar associada à informação verbal e à função do objeto para que ela construa um sistema de significação e representação. Outro aspecto destacado pelos autores é que o jogo seja um meio para facilitar a participação social da criança. Por essa razão propõe-se o trabalho pedagógico envolvendo a contação da história selecionada como uma forma de ensinar as características dos animais e, posteriormente, favorecer a exploração das cartas. Como destaca Martins (2010, p. 74),

Os jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois, neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e sentimentos, etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistemática.

Considerou-se que trabalhar com animais é uma maneira de ampliar o conhecimento das crianças com DV sobre alguns animais inacessíveis a elas por não poderem tocá-los, como o caso do gamo, da coruja e do ouriço. Além de desenvolver a memória e a percepção tátil, o jogo possibilita os processos de abstração, generalização e o desenvolvimento do pensamento conceitual. Ainda, é necessário que a criança organize as suas perguntas pautado na classificação por exclusão, ou seja, quando a criança pergunta se o pelo do animal é macio e recebe uma resposta que sim, ela deve, por exclusão, descartar os animais que não são macios. Por meio das perguntas realizadas, as crianças estão trabalhando com categorias e conceitos: macio, áspero, liso, pontiagudo, flexível, felpudo, ondulado e duro e classificando os animais. Segundo Hai; Baldan (2018), as funções que os jogos realizam no desenvolvimento do psiquismo da criança no período pré-escolar, influenciam muito em sua formação enquanto ser humano, pois vão se apropriando progressivamente da cultura humana.

Machado (2003) afirma que a aprendizagem na criança ocorre através das vivências com diversificados objetos, mas fundamentalmente por meio das relações interpessoais. Sendo assim, cabe aos adultos organizar situações geradoras de conhecimentos, mediando e propondo a criança com DV experimentar e vivenciar novos desafios. Nesta questão, Mafra (2008, p. 12 *apud* BOEING; BATISTA, 2016, p. 7) ressalta que,

[...] o professor deve estar consciente de que os jogos ou brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento com o desenvolvimento de novas habilidades.

Os professores e os adultos que estão em constante contato com as crianças com DV precisam compreender essas necessidades, mediando de forma a ressignificar a aprendizagem dessas crianças. Os jogos são meios para que as crianças interajam com adultos e aprendam, mas vale ressaltar que é necessário sempre detalhar e atribuir significados, ampliar suas experiências e conhecimentos para que se desenvolvam integralmente.

Considerações finais

A presente pesquisa cujo objetivo foi elaborar uma proposta de jogo adaptado para crianças com DV, uma vez que é um meio importante para o desenvolvimento infantil e,

haja vista, que não existem muitos jogos voltados para essa população. Também, considerando que pesquisas já explicitaram os benefícios dos jogos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores é preciso oportunizar a mesma vivência para criança com DV como meio para garantir seu desenvolvimento integral além de fortalecer a socialização dessas crianças.

Para alcançar o objetivo proposto foi necessário compreender o papel do jogo de papéis no desenvolvimento do pré-escolar segundo a Teoria Histórico-Cultural, especificamente o final do período. Assim, os jogos de papéis assumem um importante papel no desenvolvimento humano das funções psíquicas e na formação da personalidade; permite à criança se apropriar dos elementos culturais e materiais da sociedade; desenvolve a imaginação e a capacidade criativa; aprende a controlar o seu impulso e a respeitar e utilizar as regras e a tomar decisões. Ao final do período pré-escolar, os jogos de regras são importantes por aprofundar o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico, na elaboração de conceitos primários, memória voluntária, no aprimoramento da linguagem, na realização de uma atividade com foco no resultado e, a partir do objetivo, estabelecer uma estratégia de ação.

Também foi preciso refletir a respeito das necessidades educativas da criança com DV a fim de compreendê-las para estabelecer aspectos a serem considerados na proposta do jogo. No caso de crianças com DV se compreende que por muito tempo elas foram negligenciadas e relegadas a um espaço de incapazes. Os estudos de Vigotsky e seus colaboradores revelaram que elas possuem as mesmas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das demais crianças, mas dependem de uma maior mediação por meio da linguagem e de recursos adaptados às suas necessidades. Isso porque desenvolvimento é um processo complexo que não depende do sistema biológico, assim como o processo de compensação tratado por Vigotsky tem um caráter social, pois implica no acesso da criança com DV às relações sociais e culturais.

Desta forma, é preciso que os jogos sejam adaptados às necessidades da criança com DV. Na proposta elaborada foram feitas as adaptações no jogo quanto ao tamanho, forma e texturas nas cartas que representam cada um dos animais, e no tabuleiro de modo a facilitar a percepção tátil, mas considerando o desenvolvimento de conceitos e representações mediadas pela linguagem verbal. O jogo adaptado “Qual é animal?” pode ser um instrumento para o desenvolvimento da criança com DV, mas é imprescindível uma ampla mediação do professor.

A compreensão do profissional da educação sobre essas questões é essencial para que, a partir de então, possa avaliar cada aluno a fim de estabelecer mecanismos que contribuam com a aprendizagem por meio da mediação e adaptação de jogos, para criar possibilidades de ensino. Logo, a proposta de adaptação de um jogo a partir de uma história infantil demonstra que as possibilidades de trabalho são diversas e, para que isso ocorra é essencial a disponibilidade do profissional em pensar formas de acesso a todos os alunos, adaptando as atividades às suas necessidades, e não o oposto.

Destarte, o professor tem papel central em todo esse processo, gerando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos por meio de sua mediação, levando conhecimento aos familiares, aos alunos e à comunidade de forma geral. Com isso, se espera que o presente trabalho traga reflexões e motive profissionais da área da educação a criarem e desenvolverem novas possibilidades de ensino.

Referências

- BOEING, R.; BATISTA, C. V. M. A importância do jogo no cotidiano das ações educativas: o corpo que brinca e aprende. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2016, v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uel_roseleiboening.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.
- BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M. O brincar da criança cega: desafios do século XXI. In: CARBELLO, S. R. C.; COMAR, S. R. (org.). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2009, p.139-150.
- COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, Minas Gerais, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acesso em: 06 dez. 2020.
- CUNHA, M.; CUNHA, N. V. S.; SILVA, N. A. A defectologia de Vigotski e a educação da criança cega. **Revista Formar Interdisciplinar**, Sobral, v. 1, n. 2, p. 6-11, 2013. Disponível em: http://www.inta.com.br/biblioteca/images/pdf/1_a_%20defectologia_de_vigotski_e_a_educacao_da_crianca_cega.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2009.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n.

62, p. 64-81, 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 ago. 2020.

GUADAGNINO, K. dos S. Fatores favorecedores na inclusão da criança com deficiência visual na Educação Infantil: a perspectiva do brincar. **Revista NEAD UNESP**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 138-154, 2020. Disponível em:
[file:///C:/Users/User/Downloads/519-1815-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/519-1815-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

HAI, A. A.; BALDAN, M. As contribuições de D. B. Elkonin para a educação de crianças menores de 5 anos: o jogo protagonizado como eixo articulador do trabalho pedagógico na primeira infância. In: BEATON, G. A. *et al.* (org.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Maringá: EDUEM, 2018, p. 183-192.

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas de Inclusão. In: MOTA, M. G. B. (org.). **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003, p. 22-37. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a10.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo- cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010, p. 63-97.

MOTTA, M. P. da; MARCHIORI, L. M.; PINTO, J. H. Confeção de brinquedo adaptado: uma proposta de intervenção da terapia ocupacional com crianças com baixa visão. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 2, n. 32, p. 139-145, abr./jun. de 2008. Disponível em:
<http://www.revistamundodasaude.com.br/assets/artigos/2008/59/139a145.pdf>. 7/2019. Acesso em: 03 jul. 2019.

PEREIRA, L. A. P. C. Vigotski, Elkonin, Leontiev: uma concepção histórico-cultural sobre o brincar. **Colóquio Estadual De Pesquisa Multidisciplinar**, Minas Gerais, 1, p. 1-12, 2016. **Anais...** Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/admin-57-111-1-sm.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ROSSLER, J. H. O Papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 51-63.

SANTOS, F. C. L. M. **Os jogos e as brincadeiras na inclusão de pessoas portadoras de deficiência visual**. 2011. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. Disponível em:

www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205841.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

SOUZA, O. S. H. A importância do brincar no desenvolvimento das crianças cegas. In: MAIA, W. A. R. (org.). **Inclusão e reabilitação da pessoa com deficiência visual**: um guia prático. Bento Gonçalves: Instituto Internacional da Deficiência Visual, 2018, p. 61-73. Disponível em: www.novoipc.org.br/sysfiles/livro-portal-da-deficiencia-visual.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

LEONTIEV, A. N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, jun./2008. Disponível em: atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. SALES, D. R.; OLIVEIRA, M. K. de; MARQUES, P. N. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

RELAÇÃO DE PARECERISTAS AD HOC E AGRADECIMENTOS

REED V. 8 - Nº. 16, 2023/2

PARECERISTAS

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Agda Felipe Silva Gonçalves (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezzoni Caetano (Ufes)

Carline Santos Borges (*Ad hoc*)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Euluze Rodrigues Costa Junior (Ufes)

Ivone Martins de Oliveira (Ufes)

Isabel Matos Nunes (Ufes)

Júnio Hora Conceição (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Mariangela Lima de Almeida

(Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)

Rosana Carla do Nascimento Givigi (UFS)

Sônia Marta de Oliveira (Rede municipal de Educação de Belo Horizonte).

Vitor Gomes (Ufes)