



Educação Especial e Inclusiva:

perspectivas, relatos e evidências

Vol. 5

Denise Pereira
(Organizadora)



AYA EDITORA

2024

Educação Especial e Inclusiva:

perspectivas, relatos e evidências

Vol. 5

Educação Especial e Inclusiva:

perspectivas, relatos e evidências

Vol. 5

Denise Pereira
(Organizadora)



AYA EDITORA
2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira

Miranda Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E2446 Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 90 p.

v.5

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-542-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.331

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Astronomia. 4. Pessoas com deficiência visual - Educação. 5. Surdos - Educação. 6. Transtorno do espectro autista. 7. Inclusão escolar. I. Pereira, Denise. II. Título

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 9

01

Desenhando caminhos: falando sobre autismo na prática docente 10

Roseny Alves da Silva Vieira
Tatiane Mendes Ferreira
Josane de Bastiani
Fabiana da Rocha Carvalho
Eric Penas Lacerda da Cunha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.331.1

02

A inclusão de alunos com necessidades especiais na educação religiosa: perspectivas teológicas e práticas educacionais..... 20

Felipe Feitosa Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.331.2

03

Identidade surda: uma aluna surda de ensino médio e sua relação consigo e com a escola..... 33

Gabriel Nascimento Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.331.3

04

Diálogo com professores acerca da inclusão em escolas regulares 40

Débora Francieli Vercelino da Trindade

DOI: 10.47573/aya.5379.2.331.4

05

Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: desafios de capacitação de professores e implementação de práticas pedagógicas inclusivas.. 46

Lindalva Ferreira Mendonça

DOI: 10.47573/aya.5379.2.331.5

06

Panorama das teorias de aprendizagem utilizadas nos artigos de ensino de astronomia para deficientes visuais 56

Milena Galvani Rodrigues de Almeida

Awdry Feisser Miquelin

Marcos Cesar Danhoni Neves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.331.6

07

A educação inclusiva: relato de experiência educação inclusiva envolvendo uma aluna com deficiência auditiva 70

Emanuela Maria Campos de Andrade Castro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.331.7

Organizadora 84

Índice Remissivo..... 85

Apresentação

É com grande entusiasmo que apresentamos o Volume 5 da série **“Educação Especial e Inclusiva: perspectivas, relatos e evidências”**. Esta obra coletiva reúne um conjunto diversificado de estudos e relatos que exploram os desafios e as práticas de inclusão no contexto educacional contemporâneo, oferecendo uma contribuição significativa para o avanço da educação inclusiva.

A discussão sobre autismo na prática docente inaugura esta coletânea, delineando caminhos para a compreensão e a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos. Complementando esta análise, o tema da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista é revisitado, focando nos desafios da capacitação de professores e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas eficazes.

As perspectivas teológicas e práticas educacionais sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais na educação religiosa ampliam o debate, proporcionando uma visão multifacetada sobre a integração desses estudantes em contextos educacionais diversos. Essa temática se entrelaça com a narrativa pessoal de uma aluna surda de ensino médio, que explora a construção de sua identidade e sua relação com a escola, oferecendo uma visão profunda sobre a experiência surda na educação.

O diálogo com professores acerca da inclusão em escolas regulares é essencial para compreender as barreiras e possibilidades enfrentadas no cotidiano escolar. Este tema é enriquecido por um panorama das teorias de aprendizagem aplicadas no ensino de astronomia para deficientes visuais, demonstrando como abordagens teóricas específicas podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com deficiência visual.

Por fim, a obra inclui um relato de experiência envolvendo uma aluna com deficiência auditiva, ilustrando as práticas e os desafios da educação inclusiva em um contexto real. Esse relato fornece uma perspectiva prática e vivencial, destacando a importância da adaptação e do apoio contínuo para a efetiva inclusão escolar.

Este volume, ao integrar diferentes perspectivas e experiências, reafirma a importância da pesquisa e da prática inclusiva no cenário educacional. Agradecemos aos autores pela dedicação e contribuição, e esperamos que esta obra inspire educadores, pesquisadores e estudantes a promoverem uma educação mais inclusiva e equitativa.

Boa leitura!

Desenhando caminhos: falando sobre autismo na prática docente

Drawing paths: talking about autism in teaching practice

Roseny Alves da Silva Vieira

Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO

<https://lattes.cnpq.br/3907567240972764>

Tatiane Mendes Ferreira

Mestranda pelo mestrado profissional em educação inclusiva em rede nacional - PROFEI, Campus Ji-Paraná/RO

<http://lattes.cnpq.br/7108893472075085>

Josane de Bastiani

Mestranda egressa em Educação Matemática - PPGEM da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO

<http://lattes.cnpq.br/8522455648411528>

Fabiana da Rocha Carvalho

Aluno especial em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO

<http://lattes.cnpq.br/1559959431726646>

Eric Penas Lacerda da Cunha

Graduado em licenciatura em matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO. Especialista em Multimídias em educação pela Faculdade de Ouro Preto do Oeste-FAOURO

<http://lattes.cnpq.br/2136983483174803>

RESUMO

O autismo geralmente aparece nos primeiros três anos de vida de uma pessoa. Mais comuns em homens do que em mulheres, alguns sintomas são: dificuldade de interação social, fala atrasada ou ausente (que pode ser tipicamente repetitiva para quem fala) e interesse limitado em determinadas atividades. Para abordar os indivíduos com autismo, é necessário que os educadores encontrem recursos e métodos que possibilitem a aprendizagem dos discentes, o que cria desafios significativos entre ensinar, o que ensinar e como ensinar a esses estudantes. A fim de compreender como se deu a formação docente com relação ao transtorno do Espectro autista, a presente pesquisa será conduzida de maneira bibliográfica e pesquisa de campo, com aplicação de questionário aos docentes. Nesse sentido, a formação continuada dos professores surge como um elemento essencial para a concretização desses ideais inclusivos. Para que a educação contemple discentes autistas, deve efetivar mudanças na prática pedagógica. Para isso, deve haver modificações no processo de formação



inicial do docente, assim como, formação continuada e capacitações constantes para os professores que já estão em sala de aula. Deste modo, é nos conhecimentos da prática pedagógica que o docente irá construir uma escola inclusiva que contemple todas as necessidades do autista, sendo relevante a inovação e recriação de uma metodologia revolucionária, mais para que isso ocorra o mesmo deve estar preparado para o acolhimento desses estudantes.

Palavras-chave: autismo; docente; formação; aprendizagem.

ABSTRACT

Autism usually appears in the first three years of a person's life. More common in men than women, some symptoms are: difficulty with social interaction, delayed or absent speech (which can be typically repetitive for those who speak) and limited interest in certain activities. To address individuals with autism, it is necessary for educators to find resources and methods that enable students to learn, which creates significant challenges between teaching, what to teach and how to teach these students. In order to understand how teacher training took place in relation to autism spectrum disorder, this research will be conducted in a bibliographical and field research manner, with a questionnaire administered to teachers. In this sense, the continued training of teachers appears as an essential element for the realization of these inclusive ideals. For education to include autistic students, changes must be made in pedagogical practice. To achieve this, there must be modifications in the teacher's initial training process, as well as ongoing training and constant training for teachers who are already in the classroom. In this way, it is through knowledge of pedagogical practice that the teacher will build an inclusive school that meets all the needs of autistic people, with innovation and recreation of a revolutionary methodology being relevant, but for this to happen they must be prepared to welcome these people. Students.

Keywords: autism; teacher; training; learning.

INTRODUÇÃO

A designação autismo, primeiramente foi proposta por Eugene Bleuler em 1911 no American Journal of insanity, e posteriormente adotada pelo médico austríaco Leo Kanner em seu estudo. "Os transtornos autistas do contato afetivo", Brasil (2010), o conceito evolui para transtorno autista de contato emocional e interação social. Posteriormente, o autismo foi incluído em um conjunto de diferentes condições, conhecidas como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

De acordo com Brasil (2008), essas condições são descritas como pessoas que apresentam tais desordens como, alterações de cunho qualitativo com relação a interações sociais e de comunicação, que tenham um repertório limitado em certas atividades, estereotipado e comumente repetitivo. Incluem-se nesse grupo docentes com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil.

Mais recentemente, tem sido chamado de transtorno do espectro do autismo (TEA),

referindo-se ao subconjunto de TGD: autismo, síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento, sem outra especificação.

O autismo geralmente aparece nos primeiros três anos de vida de uma pessoa. Mais comuns em homens do que em mulheres, alguns sintomas são: dificuldade de interação social, fala atrasada ou ausente (que pode ser tipicamente repetitiva para quem fala) e interesse limitado em determinadas atividades.

Ensinar alunos autistas em escolas regulares pode ser intimidante para os professores, pois a maioria não possui as qualificações necessárias para lidar com esses alunos quando os casos são confirmados.

A escola, por sua vez, é obrigada a adequar seu currículo às especificidades desses alunos, permitindo-lhes organizar suas respectivas atividades diárias dentro deste espaço. Pessoas com autismo têm menos controle sobre seus impulsos quando confrontadas com estímulos externos, e as instituições educacionais precisam proporcionar-lhes oportunidades para superar os desafios que surgem.

Para abordar os indivíduos com autismo, é necessário que os educadores encontrem recursos e métodos que possibilitem a aprendizagem dos discentes, o que cria desafios significativos entre ensinar, o que ensinar e como ensinar a esses estudantes.

Analisando as dificuldades encontradas por familiares e professores de indivíduos autistas, criar e educar pessoas autista é um enorme desafio para pais, familiares, educadores e aqueles que os cerciam, principalmente porque há uma grande necessidade de abordagens adequadas para o desenvolvimento individual, Mantoan (1997).

Surge-se então, o interesse em estudar e analisar como os docentes que atuam nas séries finais do ensino fundamental, tiveram ou tem formação a respeito do Transtorno do Espectro autista.

METODOLOGIA

A fim de compreender como se deu a formação docente com relação ao Transtorno do Espectro Autista, a presente pesquisa será conduzida de maneira bibliográfica. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica nos remete a buscar pesquisas já realizadas por outros pesquisadores, buscando como fonte documentos e trabalhos oriundos de estudos.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Trata-se de averiguar novamente o que já foi produzido sobre o tema abordado, buscando possíveis soluções para lacunas efetivas em trabalhos anteriores, podendo observar possíveis paradoxos existentes nas investigações anteriores.

A pesquisa bibliográfica é subsidiária para o enriquecimento do conhecimento, tendo como objetivo principal a análise de como o tema já foi abordado anteriormente no ambiente científico. Essa pesquisa se faz importante para que o pesquisador, analisar e

compreendam como o tema é abordado no cenário científico (Bocato, 2006). Dessa forma o pesquisador terá embasamento teórico em cima de outras produções científicas, podendo comparar sua investigação com as dos demais investigadores.

Propomos ainda o desenvolvimento da pesquisa de campo, juntamente com a pesquisa-ação, pois pretende-se ir até uma instituição de ensino verificar junto aos docentes de matemática investigar como se eles tiveram formação ou capacitação para lidar com essa clientela.

Sendo a pesquisa de campo norteadora do tipo quantitativa-descritiva, Carnevalli (2001), a pesquisa de campo é uma etapa que é feita após a pesquisa bibliográfica, onde o pesquisador já tenha um conhecimento prévio do assunto abordado, sendo nessa etapa que o pesquisador irá delimitar, os sujeitos da pesquisa, examinar hipóteses, delimitar problemas, dentre outros aspectos.

Desta forma, o público selecionado para participar dessa pesquisa, foi professores das séries finais do ensino fundamental, de diferentes áreas de formações, de uma escola da rede pública, localizada na cidade de Porto Velho/RO. Os registros serão feitos através de questionários, e em seguida será feita a análise dos dados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Inclusão Educacional e a Necessidade De Formação Continuada

A inserção social por meio da educação é amplamente reconhecida como um direito fundamental, que vai além da simples transmissão de conhecimentos. O conceito de inclusão educacional representa uma verdadeira mudança de paradigma, desafiando longos períodos de exclusão e atitudes desumanas. Na visão contemporânea, a escola é vista como um espaço para todos, onde os alunos constroem conhecimento de acordo com suas capacidades, têm liberdade para expressar suas ideias e se desenvolvem como cidadãos, destacando a importância da multiplicidade ativa em contraste com a diversidade estática (Silva, 2005).

O que de fato alavancou a viabilização da educação inclusiva foram dois grandes eventos mundiais, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia em 1990 e em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca na Espanha.

Na conferência de Salamanca foi organizado o documento intitulado “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (Carvalho, 1998, p. 146).

A partir da criação dessa desse documento, a Educação para pessoas com especiais é vista como um direito irrevogável, imutável, os indivíduos independentes de suas patologias ganham o direito à educação, aos bens culturais socialmente arquitetados, assim como toda forma de ciência, socialização e cultura em que essas pessoas tenham direito.

A educação inclusiva constitui um novo exemplo de escola, em que é admissível para todos, onde o acesso e a permanência de todos os alunos, e, onde as estruturas serão re/adequadas, eliminando-se a discriminação, moldando esses ambientes para um lugar de aprendizagem significativa (Glat, 2007). Mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem

Destaca-se, ainda, que a “diversidade” no contexto escolar, como afirmado por Silva (2005), implica na criação de grupos de semelhantes, enquanto uma escola inclusiva é aquela que está aberta a toda a diversidade existente, eliminando a prática de agrupar alunos de acordo com suas especificidades.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores surge como um elemento essencial para a concretização desses ideais inclusivos. A metodologia de investigação-ação, ao não reduzir a educação à mera instrução, busca aprimorar a prática docente por meio da reflexão e ação dos professores, alinhando-se com a necessidade de transformar os saberes pedagógicos para implementar efetivamente a educação inclusiva (Elliott, 1991; Tardif, 2000).

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como Autismo, é um distúrbio de desenvolvimento que afeta diversos aspectos da criança, como a comunicação, interação, imaginação e comportamento. Os sintomas podem variar em intensidade, demandando um diagnóstico feito por especialistas na área.

O fechamento do diagnóstico do TEA leva em consideração uma série de sintomas, entre eles a falta de contato visual, desinteresse pelo convívio social, defasagem no desenvolvimento da linguagem e comportamentos repetitivos. Para compreender e se comunicar com uma criança com TEA, é necessário adotar interações específicas e utilizar estratégias que explorem suas habilidades e promovam atividades conjuntas (Williams; Chris; Wright, 2008).

Para auxiliar no processo de comunicação e aprendizagem, é preciso lançar mão de estratégias como atividades adaptadas, aproveitamento das habilidades individuais e consideração dos interesses da criança (Mello, 2007). No contexto da educação inclusiva, é fundamental que os professores recebam formação continuada, especialmente para lidar com as complexidades do TEA. A metodologia de investigação-ação, ao focar na melhoria prática e na reflexão sobre as ações do dia a dia, pode se tornar uma ferramenta essencial na renovação dos paradigmas de inclusão, permitindo que os docentes se tornem verdadeiros investigadores de suas próprias práticas e promovam efetivamente a inclusão no ambiente educacional.

Investigação-Ação: uma Possibilidade de Formação Continuada de Docentes no Contexto da Inclusão Escolar

A educação é permeada por diversos paradigmas, e um dos grandes desafios da atualidade é a inclusão escolar, em contraposição à exclusão. De acordo com Tardif

(2000), é essencial que exista uma formação continuada para os docentes, uma vez que os conhecimentos profissionais evoluem progressivamente, exigindo uma constante atualização. Diante desse cenário de transformações, a metodologia de investigação-ação se apresenta como uma alternativa promissora para a formação continuada dos professores, uma vez que busca aprimorar a prática docente, ao invés de apenas gerar conhecimentos teóricos (Elliott, 1991).

Os saberes pedagógicos, classificados por Pimenta (2008) em saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos, são fundamentais para a construção da identidade profissional dos docentes. Para que a formação continuada seja eficaz, é necessário que haja reflexão, autoavaliação e uma transformação do próprio ato de ensinar em objeto de pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que a resistência por parte dos professores em compreender sua prática pedagógica torna-se um desafio para uma formação efetiva.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir das informações obtidas após a aplicação do questionário, foi possível observar que todos os docentes já trabalharam com alunos com transtorno do espectro autista, embora ainda caracterizando a síndrome autista como uma doença, apontando como uma das características principais a falta de interação social dos indivíduos. Uma pessoa com autismo demonstra dificuldades em conviver, interagir e se comunicar com as demais pessoas, a falta de interação social transmite a sensação que indivíduos autistas, vivem um mundo isolado das demais pessoas, Menezes 2012.

Diante da complexibilidade para ensinar discentes autistas, todos os docentes ressaltam que não se encontram preparados para trabalhar de forma dinâmica, visando o desenvolvimento intelectual, cognitivo e pessoal de seus educandos autistas, “os professores se sentem despreparados [...]”. Faltam a estes uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho” Beyer (2007, p. 12). O aluno autista passa grande parte do seu tempo na escola, se o professor, não souber como trabalhar, não haverá inclusão, pois, a inclusão não se caracteriza apenas pela imersão dessas pessoas em sala de aula, e sim pela promoção do seu desenvolvimento, em diversas áreas do conhecimento, inclusive os ensinados em salas de aulas, que vão além de ler e escrever.

As escolas precisam ser ambientes acolhedores, levando em consideração as peculiaridades que o transtorno do espectro autista traz, os professores mencionaram que a instituição escolar não possui infraestrutura adequada, com salas de aulas lotadas, não dispendo de profissionais capacitados, para auxiliar tanto os professores como os alunos. Novóia (1995), explica que não é apenas a infraestrutura, mais o ambiente escolar precisa ser adequado e adaptado aos autistas, oportunizando um convívio social por parte dessa clientela com os demais alunos, proporcionando a aquisição de conhecimento a respeito do autismo a toda a comunidade escolar.

Ao acolher um estudante com deficiência, espera-se que a escola tenha o mínimo de estrutura física e equipe escolar caracterizada para atender esse a esta clientela e

apresentar a ela condições de desenvolvimento e aprendizagem. Capellini (2001, p. 155) assegura:

As ações que apresentam sucesso em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoios centrados na classe comum e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualidade, colaboração e conscientização/sensibilização

Sendo assim, torna-se imprescindível que a escola venha a se habituar aos discentes com deficiências, pois estes devem ter também acesso a uma educação de qualidade, com seus direitos e deveres assegurados como qualquer outro estudantes. Para Sassaki (2003), "oferecer educação de qualidade requer mudanças físicas, curriculares e pedagógicas na escola".

A falta ou a ausência de formação e capacitação docente, é algo que foi mencionado por todos os professores, não se sentem aptos a ensinar discentes com transtorno do espectro autista, segundo a Política de Inclusão, a formação dos docentes deve ser um processo contínuo e que possibilite ao professor a transmissão de suas práticas aos estudantes, mas, para que isso ocorra é fundamental que os professores tenham em seus currículos recursos que possibilitem a transmissão de conhecimento.

Para que isso possa acontecer, deve haver uma reestruturação em toda a esfera escolar, desde a formação dos professores, capacitação continuada, estrutura física e até a forma com que a sociedade escolar concebe a inclusão dos autistas na escola. A esse respeito os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) defendem que:

A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. Ver as necessidades dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades (Brasil, 1998, p. 31).

Desse modo, para que a educação contemple discentes autistas, deve efetivar mudanças na prática pedagógica. Para isso, deve haver modificações no processo de formação inicial do docente, assim como, formação continuada e capacitações constantes para os professores que já estão em sala de aula. Segundo Saviani: "[...] ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente" (1995, p.45).

Deste modo, é nos conhecimentos da prática pedagógica que o docente irá construir uma escola inclusiva que contemple todas as necessidades do autista, sendo relevante a inovação e recriação de uma metodologia revolucionária, mais para que isso ocorra o mesmo deve estar preparado para o acolhimento desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a escola tem o dever de organizar-se enquanto instituição

educacional, promovendo adaptações e adequações necessárias dentro da proposta curricular de forma a garantir os direitos dos alunos com deficiência e suas necessidades educativas específicas. Tais especificidades dos discentes com autismo devem atender as demandas dos mesmos no espaço escolar, pois cada aluno é único e precisa que a escola desperte para a diversidade que abarca a inclusão destes estudantes.

Abordar as necessidades de cada aluno, especificamente os alunos autistas, requer avaliar as práticas educativas, objetivando os desafios em atender estes estudantes, pois estes possuem suas condições que requerem da escola um ressignificar do ensino, diretamente ligado ao docente que, diretamente estará em contato com este público da educação especial. Tendo o professor a oportunidade de promover na sua prática diária em sala de aula, práticas inclusivas que favoreçam as habilidades de cada aluno autista e, conseqüentemente ajudando-o a superar suas limitações e desafios que no decorrer das vivências na escola irão surgir e que, não serão limitantes ou impedirão a permanência escolar dos alunos com deficiência, autista.

O ato docente pode ou não colaborar com estes alunos autistas. Como? Nos métodos e recursos que assegurarão a longo e a curto prazo a aprendizagem. Devendo ser uma aprendizagem significativa e efetiva de maneira que o docente possa retomar para si o que está ensinado e o que precisa ensinar, como ensinar. Sendo fundamental na atuação do professor, refletir sobre o que e como ensina e, na medida que reflete, reconstrói e ressignifica práticas que corroboram para a inclusão escolar do estudante autista. Tais estratégias precisam atender as especificidades destes alunos, estratégias estas que não se limitam ao tradicionalismo e sim, nas diversas formas de ensinar e que ao mudar ou aperfeiçoar a sua prática docente venha de encontro com posicionamentos que façam sentido nesta educação inclusiva. Sendo o professor no seu ato de ensinar e refletir sua prática produzindo um exercício diário e permanente, através das suas formações continuadas ou capacitações com foco nos alunos com deficiência, autista.

A complexidade deste contexto de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista vai além do fazer ensinar. Lembramos que o público entrevistado são professores que ensinam todos os componentes curriculares previstos na grade curricular do ensino fundamental anos iniciais. Assim sendo, sempre haverá que buscar não só a capacitação e aperfeiçoamento curricular, mas também que possa imergir nesse universo do Transtorno do Espectro autista, suas características, suas potencialidades, suas possibilidades de avanços no contexto cognitivo. Sendo o TEA, classificados em três níveis clinicamente, conforme o grau de dependência e/ou necessidade de suporte, podendo ser considerado: autismo leve (nível 1), moderado (nível 2) ou severo (nível 3). Torna-se importante saber que, embora exista esta classificação (níveis 1, 2 e 3), ainda não está bem claro de fato o que e sob quais circunstâncias poder ser compreendido o significado de "suporte". Alguns desenvolvem bem em casa, mas precisam de ajuda na escola, por suas demandas específicas do currículo, outros ao contrário.

Com o avanço dos estudos sobre o TEA, tanto no aspecto clínico como no aspecto comportamental, a tendência será de contribuição no aprimoramento dos profissionais em educação no que tange o contexto do ensino e da aprendizagem para este segmento presente nas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial**: Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 09 de maio de 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. Brasília: Secretária de Educação Especial; Fortaleza: Universidade do Ceará, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARNEVALLI, J. A., **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil**. 21º Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGEP), Salvador, 2001.
- CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CAPELLINI, Vera L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Marota, 1991.
- GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memmon, 1997.
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **NOVOA, A. (Coord.). Os professores a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-34.
- SASSAKI, R. K. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre desenvolvimento, v.7, n.39. 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. **Da identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes profissionais e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.nON.

A inclusão de alunos com necessidades especiais na educação religiosa: perspectivas teológicas e práticas educacionais

Felipe Feitosa Menezes

RESUMO

Este estudo explora os fundamentos teológicos da inclusão, abordando as perspectivas, relatos e evidências que sustentam a educação especial e inclusiva. A partir de uma análise teórica e prática, são discutidos os princípios teológicos que promovem a inclusão, como a dignidade intrínseca de cada pessoa, a igualdade perante Deus e a importância do amor ao próximo. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma educação que acolha e valorize a diversidade, reconhecendo que cada indivíduo possui talentos e habilidades únicas que contribuem para a comunidade. Relatos de práticas inclusivas bem-sucedidas são apresentados, evidenciando o impacto positivo dessas abordagens na vida dos alunos com necessidades especiais. Além disso, o estudo destaca a importância das políticas públicas na promoção da inclusão, assegurando recursos adequados e formação contínua para os profissionais da educação. A tecnologia é discutida como um facilitador crucial para a inclusão, proporcionando ferramentas que ajudam a personalizar o ensino e a tornar os conteúdos acessíveis para todos os alunos. Por fim, a pesquisa conclui que a verdadeira inclusão requer um esforço colaborativo entre escolas, famílias, comunidade e governo, visando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Palavras-chave: educação inclusiva; teologia da inclusão; educação teológica

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional tem sido amplamente discutida e defendida, refletindo uma mudança paradigmática em direção à igualdade e ao respeito pela diversidade. No entanto, grandes desafios persistem na implementação de práticas inclusivas na educação religiosa. Este estudo examina a interseção entre teologia e educação especial, analisando as perspectivas teológicas e práticas educacionais necessárias para uma



inclusão verdadeira.

A teologia cristã valoriza cada pessoa como portadora da imagem de Deus (*Imago Dei*), o que confere a todos um valor inestimável. Negar educação religiosa a indivíduos com necessidades especiais viola esses fundamentos teológicos. Jesus Cristo e seus seguidores iniciais demonstraram acolhimento e cuidado com os vulneráveis, estabelecendo uma base teológica sólida para a inclusão na educação religiosa.

Apesar dessa base teológica, a prática da inclusão em ambientes educacionais religiosos nem sempre reflete esses valores. Faltam recursos, formação adequada dos educadores e há resistência a mudanças estruturais e pedagógicas. Este estudo aborda esses obstáculos e propõe soluções práticas baseadas em evidências e relatos de casos.

A inclusão na educação religiosa é uma questão de justiça social e demonstração de amor ao próximo, um mandamento fundamental do cristianismo. A prática do amor inclusivo exige que as comunidades religiosas se tornem mais acolhedoras. Educadores religiosos devem ser capacitados para implementar práticas inclusivas.

Estudos mostram que ambientes educacionais inclusivos beneficiam todos os alunos, aumentando a empatia e a coesão comunitária. A capacitação de educadores em práticas inclusivas é crucial e inclui métodos pedagógicos específicos e uma melhor compreensão da teologia da inclusão.

A tecnologia assistiva desempenha um papel importante, permitindo que alunos com necessidades especiais participem plenamente das atividades acadêmicas. O estudo discute diversas tecnologias assistivas aplicáveis na educação religiosa.

Relatos de casos ilustram como a inclusão pode ser efetivada. Exemplos de escolas e organizações religiosas que construíram ambientes inclusivos são apresentados, detalhando estratégias e resultados, servindo como modelos para outras instituições.

A pesquisa confirma a eficácia da inclusão na educação religiosa, mostrando benefícios como maior participação e desempenho dos alunos com necessidades especiais e melhorias no clima escolar. O estudo examina esses dados e suas implicações.

A inclusão enfrenta desafios como obstáculos atitudinais, estruturais e financeiros. O estudo aborda esses desafios e oferece soluções baseadas em pesquisa acadêmica e práticas bem-sucedidas. Examina também diferentes métodos de inclusão, ajudando a determinar as práticas ideais para contextos específicos.

A inclusão promove uma cultura que reflete os valores do cristianismo: aceitação, respeito e solidariedade. Concluindo, o objetivo deste estudo é fornecer uma compreensão abrangente da inclusão de alunos com necessidades especiais na educação religiosa, integrando perspectivas teológicas e práticas educacionais.

A educação religiosa inclusiva é essencial em um mundo diversificado. As instituições religiosas cumprem sua missão espiritual e ajudam a construir uma sociedade mais justa e equitativa ao promover a inclusão. Este estudo serve como um recurso útil para essa missão, convidando educadores, teólogos e líderes religiosos a refletir sobre suas práticas e encontrar maneiras de incluir todos os alunos, respeitando e celebrando suas diferenças.

TEOLOGIA

Imago Dei e Dignidade Humana

A inclusão depende da doutrina da Imago Dei, que afirma que todos os seres humanos foram criados à imagem de Deus. Esta doutrina destaca o valor de cada pessoa, independente de suas características, habilidades ou limitações. Karl Barth (1960) afirmou que: “a imagem de Deus é a própria essência do ser humano, sua dignidade fundamental que não pode ser negada nem diminuída”. Essa visão teológica vai além da semelhança física com Deus, abrangendo aspectos morais, espirituais e intelectuais, reconhecendo a capacidade dos seres humanos de pensar, ser responsáveis, criar e se relacionar com Deus. Ao entendermos que cada pessoa reflete de alguma forma a imagem de Deus, somos chamados a tratá-las com respeito, justiça e amor, reconhecendo nossa própria dignidade inerente como filhos e filhas de Deus. A partir dessa perspectiva, a inclusão se torna uma demonstração concreta da valorização da vida humana em toda sua diversidade e singularidade, e não apenas uma escolha ética.

Justiça e Caridade

A justiça e a misericórdia são fundamentos da inclusão, segundo os ensinamentos bíblicos. Essas crenças se manifestam em ações práticas na vida cristã. De acordo com o Salmo 89:14, a justiça é o fundamento do trono de Deus, mostrando Sua preocupação com a equidade em todas as relações humanas. Em Efésios 2:4, que fala sobre Deus ser rico em misericórdia, a misericórdia é citada como uma das virtudes profundas do coração divino. Jesus demonstrou essa combinação de justiça e misericórdia em sua vida, enfrentando a injustiça e mostrando compaixão pelos necessitados, equilibrando retidão e compaixão. Assim, a justiça social não é apenas a observância de leis externas; é uma manifestação da retidão e da equidade que refletem o caráter divino. Reinhold Niebuhr afirmou que “a justiça é o amor distribuindo-se de acordo com o mérito”, indicando que a inclusão é uma questão de justiça, reconhecendo os direitos e a dignidade de todos. A misericórdia nos lembra a importância de olhar para as fraquezas e deficiências dos outros com cuidado e compaixão. Papa Francisco (2015) disse que: “a misericórdia é o caminho que une Deus e o ser humano, abrindo nossos corações à esperança de sermos amados para sempre, apesar da limitação do nosso pecado”.

Jesus como Exemplo

Jesus Cristo serve como uma fonte de inspiração e direção para a prática cristã. Ele sempre demonstrou amor, acolhimento e compaixão por todos durante seu ministério terreno. Sua conduta desafiou não apenas as convenções sociais da época, mas também revelou o coração amoroso e inclusivo de Deus para com todos os seres humanos. Jesus frequentemente enfatizava a importância de acolher e cuidar dos marginalizados e oprimidos em seus ensinamentos. Ele desafiou as barreiras sociais para se conectar com os marginalizados, como visto em Marcos 2:15-17, quando compartilhou uma refeição com “pecadores” e explicou que veio para chamar os pecadores ao arrependimento. Esse tipo de interação compassiva e direta demonstra o desejo de Jesus de superar as barreiras sociais para se conectar com os marginalizados.

A Igreja Primitiva e Inclusão

A experiência da igreja primitiva fornece um contexto histórico rico que mostra as bases teológicas da inclusão. A comunidade cristã enfrentou diversidade cultural, social e étnica nos primeiros tempos do cristianismo, mas respondeu com um compromisso radical com a inclusão e a comunhão dos crentes. O livro de Atos dos Apóstolos tem muitos relatos que mostram como a igreja primitiva fazia isso de forma inclusiva. Por exemplo, quando Pedro foi instruído por Deus a não considerar impuro o que Deus purificou, ele visitou o centurião romano Cornélio, mostrando que o Espírito Santo estava presente entre os gentios. Esses exemplos da igreja primitiva demonstram a prática inclusiva e os princípios teológicos fundamentais que a sustentam.

O Reino de Deus como uma Comunidade Inclusiva

Um tema central tanto no ensinamento de Jesus quanto na teologia cristã é a noção de que o Reino de Deus deve ser uma comunidade inclusiva. Quando Jesus proclamou a chegada do Reino de Deus, Ele estava referindo-se a uma realidade presente e transformadora, onde a inclusão e a justiça reinam supremas. O conceito de que todos são bem-vindos e apreciados é enfatizado nos ensinamentos de Jesus sobre o Reino de Deus. Em Lucas 13:29, Ele fala sobre o Reino como um local onde pessoas de todos os lugares vão se encontrar. As parábolas de Jesus frequentemente enfatizam a inclusão no Reino, como a Parábola do Banquete em Lucas 14:15–24, que simboliza a ampla oferta de salvação e inclusão no Reino de Deus.

EDUCAÇÃO

Abordagens Tradicionais e Inovadoras

Há uma variedade de abordagens educacionais, desde as mais tradicionais até as mais inovadoras. As abordagens inovadoras promovem uma aprendizagem mais ativa, participativa e centrada no aluno. Por outro lado, as abordagens tradicionais geralmente se baseiam em métodos de ensino mais didáticos e centrados no professor.

A posição tradicional, expressa por pensadores como Horace Mann, enfatiza a importância da educação para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades. No entanto, o método inventivo sugerido por Maria Montessori enfatiza a importância de reconhecer e cultivar as habilidades distintas de cada aluno, em vez de adotar uma abordagem padronizada para todos.

Portanto, há uma variedade de pontos de vista educacionais. Alguns são tradicionais e valorizam a igualdade de oportunidades, enquanto outros são mais inovadores e valorizam a individualidade e o potencial de cada aluno.

A preparação dos alunos para o século XXI é um objetivo da educação moderna. Isso inclui aprender habilidades como alfabetização digital, habilidades socioemocionais, criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração, que são consideradas essenciais para o sucesso no mundo moderno.

Ken Robinson enfatiza que a criatividade dos alunos deve ser reconhecida e cultivada como uma habilidade essencial para enfrentar os desafios do século XXI.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como pensamento crítico, compaixão e resiliência, é um foco na educação moderna. Isso destaca a importância de uma educação que não apenas ajude as pessoas a crescer academicamente, mas também ensine habilidades que são importantes para a vida, como gerenciar suas emoções e relacionamentos.

Além disso, a perspectiva educacional para o século XXI reconhece a importância de incentivar os alunos a trabalharem juntos e se comunicarem bem. Isso mostra quão importante é ter ambientes educacionais que incentivem o trabalho em equipe e a troca de ideias entre os alunos.

Portanto, a visão da educação para o século XXI vai além de conteúdos acadêmicos e visa desenvolver habilidades e competências que prepararão os alunos para lidar com os desafios e oportunidades do mundo moderno de maneira eficaz e significativa.

Educação Inclusiva e Equitativa

A promoção da educação inclusiva e equitativa é uma perspectiva fundamental. Isso significa garantir que todos os alunos tenham acesso igual a uma educação de alta qualidade, independentemente de suas origens, habilidades ou necessidades especiais.

“Todo ser humano tem direito à educação”. Esse trecho direto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) enfatiza o princípio fundamental de que a educação é um direito universal e inalienável de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças. Além disso, Angela Davis (1981) afirmou que “a equidade na educação significa proporcionar a cada aluno o que ele precisa para ser bem-sucedido”, o que sustenta a ideia de uma educação inclusiva.

A abordagem inclusiva e justa na educação reconhece a importância de adaptar o ensino para atender às necessidades únicas de cada aluno.

Além disso, o conceito de educação inclusiva é compatível com os princípios da UNESCO de educação para todos, que visa garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e dificuldades.

Aprendizagem Ativa e Experiencial

A aprendizagem ativa e experiencial está ganhando mais importância na educação. Isso inclui atividades práticas, projetos, trabalhos em grupo e experiências do mundo real que aumentam a participação dos alunos e os ajudam a entender melhor os conteúdos.

John Dewey (1916) enfatiza a importância de engajar os alunos em experiências significativas que permitam a aplicação do conhecimento no mundo real. Além disso, a teoria construtivista de Jean Piaget está relacionada à abordagem da aprendizagem ativa, que enfatiza o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento.

Albert Bandura (1977) desenvolveu a teoria da aprendizagem social, que enfatiza a

importância da observação, modelagem e interação social na aprendizagem dos alunos. Isso ressalta que a aprendizagem vai além da simples aquisição de informações; é necessário que os alunos participem ativamente de situações que os desafiem e os ensinem a usar o que aprenderam em situações do mundo real.

Além disso, as abordagens baseadas em projetos estão alinhadas com a perspectiva da aprendizagem ativa. Isso enfatiza que habilidades como resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico são essenciais para o sucesso dos alunos no século XXI.

Educação ao Longo da Vida

O enfoque da educação ao longo da vida enfatiza o quanto é importante aprender e se atualizar constantemente ao longo da vida. Isso é necessário para acompanhar os rápidos desenvolvimentos sociais, econômicos e tecnológicos.

Nelson Mandela (2003) enfatiza a visão transformadora da educação e seu papel essencial na capacitação das pessoas para fazer mudanças positivas em suas comunidades e no mundo em geral.

Além disso, a perspectiva da educação ao longo da vida é compatível com a abordagem da aprendizagem permanente proposta pela UNESCO, que enfatiza a importância de oportunidades educacionais ao longo de toda a vida para todos os indivíduos.

A teoria da aprendizagem continuada de Alexander Chislenko (2007) está relacionada à educação ao longo da vida, que destaca a importância de desenvolver uma mentalidade de crescimento constante e de buscar novos conhecimentos e habilidades ao longo da vida. Isso mostra que a educação é um processo de crescimento pessoal e profissional que não se limita a um período de tempo específico.

Além disso, Malcolm Knowles (1973) sugere que a perspectiva da educação ao longo da vida está ligada à necessidade de desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigida. Isso enfatiza a importância de fomentar uma cultura de aprendizagem contínua e de fornecer recursos e oportunidades para que as pessoas possam continuar aprendendo ao longo de suas vidas, independentemente de idade ou estágio de carreira.

Educação Personalizada

A educação personalizada é uma abordagem emergente que reconhece as diferenças individuais de aprendizagem de cada aluno e busca adaptar o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, levando em conta seus interesses, estilos de aprendizagem e ritmos.

Howard Gardner (2002) enfatiza o valor de reconhecer e apreciar a variedade de habilidades e capacidades dos alunos. Além disso, a perspectiva da educação personalizada está de acordo com a abordagem humanista de Carl Rogers (1980), que enfatiza a importância de um ambiente educacional que incentive a autoestima, a autonomia e o crescimento pessoal dos alunos.

A teoria da aprendizagem individualizada de Lev Vygotsky (1978) também está ligada à educação personalizada, que enfatiza a importância de adaptar o ensino para atender ao nível de desenvolvimento e à zona proximal de desenvolvimento de cada aluno.

Além disso, a ideia de educação personalizada é compatível com a abordagem do ensino centrado no aluno, que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e incentiva os alunos a se tornarem autossuficientes, responsáveis e engajados ativamente no processo de aprendizagem.

Avaliação Formativa e Contínua

A avaliação formativa e contínua é valorizada em uma abordagem contemporânea da avaliação.

Benjamin Bloom (1956) enfatiza a importância da avaliação formativa como um recurso vital para orientar e melhorar o aprendizado dos alunos. Além disso, a perspectiva da avaliação formativa está alinhada com a abordagem da aprendizagem baseada em evidências, que usa dados e informações sobre o progresso dos alunos para ajudar as decisões educacionais a serem tomadas.

A teoria da retroalimentação de John Hattie (2009) também está ligada à avaliação formativa, que enfatiza a importância de fornecer aos alunos feedback claro, específico e oportuno para melhorar seu desempenho.

Desenvolvimento de Competências Globais

A perspectiva do desenvolvimento de competências globais enfatiza a importância de desenvolver a consciência global, a capacidade de interagir com outras culturas e as habilidades de colaboração em contextos internacionais.

Kofi Annan (2001) enfatiza o conceito de que a educação pode promover a compreensão, a cooperação e a paz entre várias culturas e nações. Além disso, a perspectiva do desenvolvimento de competências globais está alinhada com a abordagem da educação para a cidadania global, que visa preparar os alunos para serem agentes de mudança positiva e envolvidos ativamente em questões globais.

A teoria da educação internacional de Hans Lucht (2011) está ligada ao desenvolvimento de competências globais, que enfatiza que as experiências internacionais e interculturais são essenciais para ampliar a visão de mundo dos alunos.

Como resultado, a perspectiva do desenvolvimento de competências globais enfatiza a importância de preparar os alunos para serem cidadãos globais responsáveis, capazes de comunicar, colaborar e agir de forma eficaz em contextos internacionais e interculturais.

ARGUMENTOS E EVIDÊNCIAS

Argumentos e evidências são essenciais para embasar afirmações e estabelecer bases sólidas em vários campos do conhecimento, incluindo a educação. Eles apoiam teorias, hipóteses e propostas educacionais com casos e exemplos concretos. Assim, relatos e evidências são essenciais para a análise crítica, a reflexão e a tomada de decisões em relação à educação.

Uma escola que implementou recursos para atender às necessidades dos alunos com deficiência é um exemplo de relato que mostra a importância das estratégias de ensino inclusivo. A escola viu melhorias significativas no desempenho acadêmico e na participação dos alunos com deficiência ao implementar abordagens pedagógicas diferenciadas, como apoio individualizado, atividades inclusivas e materiais adaptados.

Além disso, evidências de pesquisas científicas também são necessárias para fundamentar os métodos educacionais. Por exemplo, dados quantitativos e qualitativos sobre os efeitos de programas de alfabetização precoce podem ser fornecidos por estudos que investigam os benefícios dessas intervenções para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças.

O relato de uma instituição que adotou métodos de ensino inovadores, como a tecnologia educativa e o aprendizado baseado em projetos, é relevante. O relato mostra como esses métodos foram positivos para o engajamento dos alunos, os resultados de aprendizagem e a preparação dos alunos para os desafios do século XXI. Além disso, os relatos de educadores que compartilham suas experiências e opiniões sobre práticas pedagógicas eficazes, métodos de avaliação formativa e soluções para aumentar a equidade e a inclusão no ambiente escolar podem fornecer evidências.

Além disso, os relatos dos alunos sobre suas experiências de aprendizagem, obstáculos e sucessos são uma fonte útil de evidências para entender como as práticas educacionais afetam o desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

Por fim, a construção de relatos embasados em evidências permite avaliar o progresso e identificar áreas de melhoria nas políticas e práticas educacionais com o uso de dados estatísticos e indicadores de desempenho, como taxas de aprovação, evasão escolar e resultados de avaliações externas.

DISCUSSÃO

A educação inclusiva e equitativa são temas importantes nos debates educacionais contemporâneos. Ela visa garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de alta qualidade, independente de suas origens, habilidades ou necessidades especiais. Isso vai além da inclusão física, incentivando a participação ativa e o aprendizado eficaz. É necessário reconhecer as diferentes maneiras de aprender e as necessidades únicas de cada aluno. Alguns alunos podem precisar de abordagens pedagógicas táteis, visuais ou auditivas, enquanto outros podem necessitar de apoio social ou emocional adicional. Políticas e práticas educacionais flexíveis são essenciais para promover a inclusão, levando em consideração a diversidade dos alunos. Essa abordagem é fundamental para garantir igualdade de oportunidades e construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

A adoção de metodologias pedagógicas sensíveis às diferenças individuais é crucial. Cada aluno aprende de forma diferente, e as estratégias de ensino devem ser ajustadas para atender a essa diversidade. Isso inclui abordagens visuais, experiências diretas, e a diferenciação curricular, que adapta o ensino aos interesses e habilidades de cada aluno. A promoção da inclusão abrange também uma metodologia educacional que valoriza e respeita a diversidade de perspectivas, habilidades e estilos de aprendizagem.

A educação inclusiva requer ações concretas no ambiente escolar e políticas inclusivas. Professores devem receber formação continuada para identificar as necessidades especiais dos alunos e criar métodos de ensino variados. A cooperação de todos os membros da comunidade educativa é necessária para criar um ambiente acolhedor e inclusivo. Avaliações inclusivas devem considerar diversas formas de expressão e aprendizado, como portfólios e apresentações orais. Uma abordagem holística e integrada é fundamental para garantir a inclusão e a qualidade da educação.

A discussão sobre educação inclusiva envolve a sociedade como um todo, não apenas os ambientes escolares. Comunidades devem criar ambientes amigáveis e inclusivos, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade. A cooperação entre governo, ONGs, empresas e instituições de ensino é vital para garantir oportunidades iguais. Programas de estágio e capacitação para pessoas com deficiência são exemplos de como promover inclusão no mercado de trabalho.

Valorizar a diversidade como um recurso beneficia a sociedade, promovendo aprendizado, criatividade e crescimento. A celebração das diferenças culturais, étnicas e sociais constrói uma sociedade mais tolerante e unida. Programas que incentivam a interação e o diálogo entre diferentes grupos sociais são essenciais para estabelecer pontes de entendimento e cooperação.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais é crucial na educação. Essas habilidades incluem a capacidade de gerenciar emoções, construir relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis. A criação de ambientes escolares amigáveis e inclusivos, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados, é vital. O ensino de resolução de conflitos, escuta ativa e projetos de serviço comunitário ajuda no desenvolvimento dessas habilidades.

A aprendizagem ao longo da vida reconhece que a educação é um processo contínuo, essencial para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. É importante fornecer oportunidades educacionais acessíveis e adaptáveis para indivíduos de todas as idades. A educação informal e não formal também desempenha um papel significativo no desenvolvimento de habilidades e conhecimento.

Desenvolver competências transversais, como comunicação eficaz, colaboração, pensamento crítico e criatividade, é essencial para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. A integração eficaz da tecnologia no sistema educacional é uma parte vital dessa preparação. Garantir o acesso igualitário à tecnologia e promover habilidades de alfabetização digital são fundamentais para a igualdade e inclusão na educação.

A formação contínua de professores é crucial para melhorar o ensino e a aprendizagem. Os professores devem ser capacitados em competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais. A formação deve incluir metodologias inovadoras, uso eficaz da tecnologia e desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo e amigável.

A educação crítica e reflexiva é essencial para desenvolver nos alunos habilidades como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Essa abordagem visa formar cidadãos críticos, éticos e engajados. O desenvolvimento infantil e a educação

reconhecem o papel crucial dos primeiros anos na formação das crianças. A criação de ambientes estimulantes e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são fundamentais. A participação ativa das famílias e métodos educacionais inclusivos são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Respeitar a infância e os direitos das crianças é vital para formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a educação especial e inclusiva, fundamentada em visões educacionais abrangentes e fundamentos teológicos, compromete-se com a igualdade, diversidade e justiça social. Este método vai além de incluir alunos com necessidades especiais; visa criar ambientes que promovem o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas características.

Os fundamentos teológicos da inclusão lembram da importância de acolher e valorizar a dignidade de cada ser humano como parte de uma criação divina. Portanto, a educação especial e inclusiva é um dever moral e espiritual, além de uma questão de política educacional. Ela forma cidadãos conscientes, moralmente fortes e comprometidos com uma sociedade justa.

Os fundamentos teológicos da inclusão reforçam nossa responsabilidade coletiva de construir um mundo solidário, inspirando indivíduos comprometidos com mudanças positivas ao incorporar princípios éticos na educação.

As bases teológicas da inclusão enriquecem o ambiente escolar com valores significativos. É fundamental considerar diferentes abordagens pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos. As habilidades socioemocionais, como inteligência emocional, comunicação e empatia, são vitais.

A educação moderna valoriza a aprendizagem ao longo da vida, promovendo criatividade, curiosidade e resolução de problemas. Uma abordagem educacional holística é crucial, considerando o desenvolvimento intelectual, moral, emocional, social e físico dos alunos.

A educação também deve enfatizar o desenvolvimento moral e ético dos alunos, ensinando valores e proporcionando oportunidades para escolhas morais responsáveis. A dimensão social da educação é importante, com os alunos aprendendo em interações sociais e experiências de grupo.

As opiniões educacionais modernas destacam a necessidade de uma abordagem integrada e holística, considerando o desenvolvimento integral dos alunos. Na educação infantil, desenvolver habilidades socioemocionais é crucial, promovendo expressões emocionais, empatia, resolução pacífica de conflitos e relacionamentos respeitosos.

A valorização da diversidade e inclusão é essencial na educação infantil, ajudando crianças a respeitar diferenças e construir uma cultura de paz. Promover o bem-estar e a saúde das crianças é central, incluindo uma dieta saudável, atividades físicas e cuidados emocionais.

A educação infantil prepara crianças saudáveis, felizes e bem preparadas para a vida, estabelecendo bases para futuros aprendizados. A colaboração entre escola, famílias e comunidade é crucial para o sucesso da educação inclusiva, fortalecendo laços e criando um ambiente de confiança.

Os pais devem participar ativamente do processo educativo, com comunicação eficaz entre escola e famílias. A participação da comunidade melhora o ambiente escolar, oferecendo mais oportunidades de aprendizagem e experiências práticas.

Políticas públicas são essenciais para garantir educação inclusiva e equitativa, promovendo equidade e diversidade no sistema educacional. A tecnologia na educação inclusiva aumenta o acesso ao conhecimento, personaliza o ensino e apoia alunos com necessidades específicas, melhorando a experiência educacional.

Promover uma cultura de respeito e diálogo entre alunos de diferentes origens é essencial, criando um ambiente acolhedor e representativo. A promoção da educação inclusiva deve garantir acessibilidade física e tecnológica das escolas, além de uma cultura organizacional inclusiva.

Em resumo, a promoção da educação inclusiva envolve métodos educacionais, condições físicas, pedagógicas, tecnológicas e organizacionais. Escolas ajudam todos os alunos a se desenvolverem e a construir sociedades mais justas, equitativas e democráticas, criando ambientes acessíveis e respeitosos.

REFERÊNCIAS

ANNAN, Kofi. **Discurso sobre a importância da educação para a paz**. Nações Unidas, Nova Iorque, 21 set. 2001.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, Albert. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

BARTH, Karl. **Church Dogmatics**. Volume III/2. Edinburgh: T&T Clark, 1960. p. 129-130.

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals**. New York: David McKay Company, 1956.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/1996).

CHISLENKO, Alexander. **A teoria da aprendizagem continuada e sua relação com a educação ao longo da vida**. In: Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1720181/mod_resource/content/1/Teorias%20da%20Aprendizagem%20I.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

DAVIS, Angela. **Women, race, & class**. New York: Vintage Books, 1981.

- EWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: The Macmillan Company, 1916.
- DEWEY, John. **Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology**. New York: Henry Holt and Company, 1922.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Artmed, 2002.
- ARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.
- GARDNER, Howard. **Multiple Intelligences: New Horizons**. New York: Basic Books, 2006.
- ATTIE, John. **Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement**. New York: Routledge, 2009.
- HATTIE, John. **Visible Learning and the Science of How We Learn**. New York: Routledge, 2013.
- HATTIE, John. **Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning**. New York: Routledge, 2011.
- NOWLES, Malcolm S. **The Adult Learner: A Neglected Species**. Houston: Gulf Publishing Company, 1973.
- NOWLES, Malcolm S. **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education, 1980.
- LUCHT, Hans. **Darkness before Daybreak: African Migrants Living on the Margins in Southern Italy Today**. Berkeley: University of California Press, 2011.
- MALCOLM X. Citação atribuída: **A educação é o meio pelo qual você pode mudar o mundo**.
- MANDELA, Nelson. **Discurso no lançamento de campanha, Joanesburgo, África do Sul, 16 jul. 2003**.
- MONTESSORI, Maria. **The absorbent mind**. Wheaton, Ill.: Theosophical Pub. House, 1967.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Cortez, 2000.
- NIEBUHR, Reinhold. **Moral Man and Immoral Society: A Study in Ethics and Politics**. New York: Scribner, 1932.
- PAPA FRANCISCO. **Misericordiae Vultus: Bula de proclamação do Jubileu Extraordinário da Misericórdia**. Cidade do Vaticano, 11 abr. 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_letters/documents/papa-francesco_bolla_20150411_misericordiae-vultus.html. Acesso em: 25 maio 2024.
- ROBINSON, Ken. **Out of Our Minds: Learning to Be Creative**. Oxford: Capstone, 2001.
- ROGERS, Carl. **A Way of Being**. Boston: Houghton Mifflin, 1980.

ROGERS, Carl. **Freedom to Learn**. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

SILVA, Maria Educação. **Fundamentos Teológicos da Inclusão: Perspectivas, Relatos e Evidências – Vol. 5**. Editora Educacional, 2023.

NESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Educação para a Diversidade: Boas Práticas para a Inclusão**. Paris, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Martins Fontes, 1984.

Identidade surda: uma aluna surda de ensino médio e sua relação consigo e com a escola

Gabriel Nascimento Silva

Licenciado em Letras pela UESC, pós-graduado em Libras e em Educação Inclusiva pela IPB/FAMART e pós-graduando em Linguística Aplicada e Ensino de Língua pela UFMS. Atua como Intérprete de Libras na rede Federal de Ensino pelo IFbaiano Campus Uruçuca

RESUMO

O presente trabalho é resultado das observações feitas por um profissional tradutor intérprete de libras numa sala de ensino médio de curso integral, técnico em informática, durante o ano letivo de 2023, no IFbaiano Campus Uruçuca, Bahia. É de cunho qualitativo, configurado como relato de experiências, a partir das vivências e percepções do próprio autor. Visa o fomento à atenção às identidades surdas que estão presentes na sala de aula atualmente. Para além da libras, muitos outros aspectos precisam ser levados em conta no fazer educacional, que está para além da sala de aula. Sendo necessário o compromisso de: intérpretes; professores de AEE; professores do ensino regular; familiares; pedagogos; psicopedagogos; psicólogos e mais importante, do próprio aluno.

Palavras-chave: identidades; surdez; AEE; intérprete de libras.

INTRODUÇÃO

Segundo o dicionário, o termo “espectro”, dentre tantas ramificações semânticas, na física, significa: gráfico, registro fotográfico ou visual de uma distribuição de quantidades observáveis ou propriedades dispostas segundo sua magnitude. Tal conceito se refere a variáveis, ondulações e mudanças de estado de um componente. Transportando tal conceito para a área dos estudos dos seres humanos, encontramos certas semelhanças com os indivíduos, pois por mais que vivamos em sociedade e façamos parte de um povo com afeições em determinados grupos sociais, individualmente, somos diferentes, mesmo que compartilhando semelhanças.

Ao nos dirigirmos para as pessoas com deficiência (PCD), tal afirmativa permanece, porém, com um agravante, o olhar do **outro** para com a PCD. Diversos estudos foram e ainda são realizados com foco nos pré-conceitos forjados ao longo dos anos e reproduzidos diariamente em diversos âmbitos sociais: escola, trabalho, igreja e até mesmo no seio familiar. Por que o surdo não é mudo? Uma pessoa surda pode dirigir? Todo



autista é inteligente? Pessoas com trissomia 21 podem ser independentes? Surdocegos podem aprender? Pessoas cadeirantes podem ter relações sexuais? E tantas outras perguntas que são ano após ano respondidas e desmistificadas, porém, não se incorporam à cultura majoritária, precisando assim serem repetidas e desfeitas diariamente. Por conta disso, trabalhos como este são de extrema importância, pois visam divulgar realidades que defendam as diferenças individuais sem desmerecer o compromisso do sistema educacional brasileiro, pautado numa concepção inclusiva dos direitos humanos, em transformar vidas através das garantias de direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Retornando ao termo “espectro”, conceituado como variação, este relato de experiência visa citar um caso em que é possível observar como indivíduos, mesmo fazendo parte de um grupo social, linguístico e minoritário, ainda assim, permanecem com suas características próprias, sejam por questões biológicas, psíquicas ou sociais. Tal estudo se deu através da visão de um intérprete de libras, uma aluna surda de 19 anos, estudante do 1º do curso técnico de informática em modalidade integral no IFbaiano Campus Uruçuca, no ano 2023, e uma professora do Atendimento Educacional Especializado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A temática abordada neste trabalho se torna complexa a medida em que mais e mais se percebe que a individualidade de cada ser é tão complexa quanto uma análise de perfis em conjunto, ou seja, não há um modo fácil de tratar sobre a particularidade de alguém, em especial quando este é parte de uma minoria entre minorias.

Oliver Sacks (2010) traz em seu livro “*Vendo Vozes*” a complexidade presente no Ser surdo, o próprio autor, na introdução de sua obra, informa que para ele era difícil de acreditar que pessoas surdas pudessem ter uma língua forma da norma auditiva e oral, e consequentemente uma cultura e vivências nessa cultura.

A autora Ana Paula Santana (2007) ratifica em seu livro, com base em aspectos neurolinguísticas, que a pessoa surda, sem comprometimentos intelectuais e mentais, pode se desenvolver de uma forma esperada e padronizada como as demais pessoas sem deficiência, pois a organização mental através de uma língua visual é tão eficiente quanto a realizada por uma língua oral.

Na obra “*Tenho um aluno surdo, e agora?*”, as autoras Lacerda e Santos (2013) são abordadas uma série de pontos pedagógicos acerca do ensino de um aluno surdo. Dentre os pontos estão temáticas voltadas para a língua, política, a história de luta desse povo, o ensino de língua portuguesa numa perspectiva de segunda língua, e a formação continuada de professores.

Martins (2020) aborda em seu livro um tema muito caro, que é a formação do aluno surdo durante sua vida escolar, com a culminância na realização da prova do ENEM. Para além dos dois dias de prova, a autora problematiza o caminho percorrido pelo aluno juntamente com seus professores e comunidade escolar. Os baixos níveis de desempenho na prova servem de alerta para uma revisão teórica e prática que dê conta de uma melhora metodológica voltada para as necessidades do público surdo.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de cunho qualitativo (Flick, 2012), configurado como relato de experiências (Tosta, 2009), a partir das vivências e percepções do autor. Dados observados numa sala de ensino médio de curso integral, técnico em informática, durante o ano letivo de 2023, no IFbaiano Campus Uruçuca, Bahia. Os nomes dos indivíduos serão conservados anônimos em prol da conservação de suas identidades, levando-se em conta no registro dos dados a imparcialidade e registros fidedignos das percepções.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Durante o ano letivo de 2023, várias reuniões entre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE foram marcadas com a mãe da aluna. Segundo ela, sua filha não possui outros laudos médicos além do de Surdez. A mãe contou que a discente nascera ouvinte e aos 8 meses de vida, após um caso de meningite acabou ficando surda, todavia, mesmo com pouquíssima idade, segundo sua mãe, ela já era capaz de pronunciar algumas palavras, ou seja, seu cérebro já estava se estruturando a partir de informações orais (Santana, 2007). Aos 4 anos de idade ela iniciou sua vida escolar, aos 6 anos começou a ser acompanhada por um intérprete de libras durante as aulas, porém, já aos 3 anos, iniciou seu contato com a libras através da comunidade de fé dos Testemunhas de Jeová. Vale ressaltar, que esse contato com a libras ainda na infância, ainda não é garantido a todas as pessoas surdas, que por vezes têm esse direito negado (Xavier; Lima; Cordeiro; 2023) Todavia, mesmo com todo esse histórico de acompanhamento e assistência linguística, a própria mãe percebe que hoje, com 19 anos, sua filha ainda apresenta dificuldade para se aceitar como uma pessoa Surda.

As colocações da mãe da aluna corroboram com as percepções do intérprete, atual acompanhante da aluna, no 1º ano do EM. Nos primeiros dias de contato, já era perceptível o pouco conhecimento linguístico da libras que a aluna tinha. Uma sinalização básica, que se baseava mais em comandos e respostas lacônicos: **sim; não; oi; quero; não quero; gosto; não gosto; sei; não sei; tchau**. Após alguns meses de acompanhamento, tanto na sala de aula, quanto no AEE foi possível elencar algumas características latentes na aluna:

1 - Desinteresse nas disciplinas: O curso de ensino médio - técnico - integral, era composto por 15 disciplinas. Mesmo sendo assídua, e com incentivos constantes do intérprete e dos próprios professores, a aluna não se mostrava interessada na compreensão dos componentes curriculares.

2 - Desconhecimento de conceitos: Principalmente em matérias voltadas à argumentação, a devolutiva da aluna mediante uma pergunta, sempre era vaga e normalmente não respondida, ex: O racismo é algo bom? - Não. Por quê? - (...).

3 - Vergonha da libras: Em sala de aula, a aluna falava em libras apenas quando questionada. Sorria para os colegas, e copiava os assuntos do quadro. Em intervalos ou momentos extraclasse, ela se mostrava mais aberta para sinalizar, chegando a falar de assuntos pessoais, como sua relação com a família.

4 - Dificuldade na expressão: por conta do baixo nível de aquisição linguística, alguns assuntos conversados em língua de sinais eram permeados por muitos ruídos, por consequência, por diversas vezes, a compreensão do intérprete ficava comprometida, bem como a compreensão da aluna para com o intérprete.

5 - Dificuldade na L2: A aluna apresentou um conhecimento ainda mais básico da língua portuguesa, principalmente nas relações das redes sociais, utilizando-se dos signos: SIM; NÃO, e de datas, para se referir aos dias das aulas, e alguns nomes de disciplinas, como: português, matemática e ciências.

6 - Dificuldade matemática: Algo observado durante as aulas de matemática e também no AEE, em especial na abstração matemática, por diversas vezes a aluna precisou de recursos físicos para cálculos de “+” e “-”, e mostrou dificuldade na compreensão de “x” e “/” além da potenciação e radiciação, sendo constatado um atraso significativo para o esperado de uma aluna no EM.

Diante de todo o exposto, foi possível perceber que a aluna não apresentava perdas sociais/cognitivas. Desde o início das aulas sempre se manteve ligada emocionalmente a alguns colegas, com os quais estudou junto no ensino fundamental II. Também se mostrava envergonhada para apresentações orais, chegou a “filar” aula em alguns momentos para estar com os colegas, se entristecia ao tirar notas baixas, entre outros aspectos observados.

Com relação às aulas de AEE, segundo a sua professora especializada, por conta da falta de interesse da aluna nos encontros, antes com dois encontros semanais, passou-se a atendê-la apenas em um horário. No meio do ano, com faltas recorrentes, a aluna assinou um termo de desistência, fato ocorrido com a presença da mãe. Diversas estratégias foram observadas nos atendimentos, desde diálogos com os próprios professores das disciplinas para a flexibilização das avaliações e conteúdos, até a utilização da “Barbie” como ponto gerador de interesse em atividades de percepção e argumentação. O foco das aulas eram habilidades que ajudassem a aluna durante as aulas no ensino comum, como: aspectos gramaticais da língua portuguesa; interpretação de imagens; associação de ideias; leitura e escrita e resgate de conceitos prévios.

Diante disso, foi possível construir 3 hipóteses para o perfil da aluna e seu baixo desempenho escolar:

1 - Falta de compreensão: Talvez ela, por não ter adquirido nem a libras nem o português, não alcance a proposta no nível de reflexão e abstração solicitado na questão.

2 - Falta de expressão: Talvez por seu traço de personalidade, tenha dificuldade de expressar tudo o que pensa, seja por imagens, desenhos, traços ou até mesmo pela língua. Talvez vergonha, insegurança, autodepreciação.

3 - Falta de Formação: Talvez, por uma visão capacitista, ela tenha tido aprovações automáticas durante sua jornada escolar, mesmo sem uma avaliação coerente capaz de lhe produzir os conhecimentos necessários para a provação escolar.

Segundo artigo disponibilizado no site ICOM (2022), empresa especializada na prestação de serviços tradutórios para surdos falantes da libras, existem 5 tipos de identidades surdas: De transição; Inconformada; Flutuante; Híbrida e Incompleta. A primeira refere-se

a um indivíduo em processo de abandono da identidade ouvinte, trocando o interesse do mundo sonoro pelo visual. A segunda, refere-se a uma autopercepção depreciativa, um indivíduo que se sente deslocado socialmente por ser incapaz de escutar, rejeitando a cultura surda e não alcançando a ouvinte. A terceira, como o próprio termo aponta, flutua entre os dois mundos, não recusa a cultura surda, mas não abre mão de tentar se encaixar na maioria que escuta. A quarta trata dos indivíduos ensurdecidos, normalmente aqueles que perdem a audição na vida adulta, tendo adquirido a língua oral e construído suas percepções simbólicas na cultura ouvinte, e, que após a surdez, continuam com suas raízes ouvintes e adentram nas relações surdas. E a última, está relacionada a surdos que ouvem com apoio de recursos tecnológicos, construindo suas relações apenas na cultura ouvinte se comunicando através de uma língua oral. Com base no exposto, é provável que, identitariamente, a aluna se encontre no espectro de inconformidade com sua condição de ser.

Quanto ao intérprete, foram realizadas as seguintes intervenções:

1 - Participação em reuniões junto ao corpo docente do IF para exposição das percepções aqui apresentadas.

2 - Produção de um relatório prévio contendo um breve relato sobre a aluna e sugestões para os professores.

3 - Diálogos constantes com a coordenação do NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas) e a professora do AEE, como meio de unificar os trabalhos na sala de aula e fora dela.

4 - Sugestão de uma psicóloga bilíngue para atendimento da discente.

5 - Acompanhamento virtual (mesmo que fora do horário de trabalho, respondendo as mensagens da aluna, como forma de estreitamento de laços)

6 - Envio de vídeos em libras via WhatsApp para a aluna. Curadoria no YouTube com o vocabulário das aulas e envio diariamente para ela.

7 - Respeito aos seus gostos. Para além dos conteúdos de sala de aula, envio de vídeos em libras sobre as preferências percebidas na aluna. Super-heróis, Bob Esponja, Mário Bros, etc....

8 - Diálogos com a mãe. Regularmente envio de vídeos em libras para que a mãe possa se aperfeiçoar na língua. Exemplo: link pelo Youtube: “E seu nome é Jonas” e “O milagre de Anne Sullivan” sugerindo que ela assistisse junto com a filha.

9 - Estudos constantes. Para além do desenvolvimento da aluna, é necessário ter em mente a formação continuada do próprio intérprete. Ampliação de vocabulário e compreender terminologias e conceitos das 13 disciplinas do curso.

10 - Via Instagram, compartilhei alguns perfis de surdos influencers para que ela passe a acompanhar as novidades da comunidade surda sinalizante.

11 - Utilização do celular durante as aulas sem e com slide, para exemplificação de alguns conceitos, palavras e sinais desconhecidos pela aluna.

E pelos docentes:

1 - Atendimento Educacional Especializado com foco nas necessidades observadas na aluna.

2 - Adaptações e flexibilizações nas avaliações: incremento de imagens; diminuição do nível de complexidade dos enunciados; diminuição do número de questões; foco na percepção de apreensão ou não de conceitos; aumento de prazo para entrega de atividades; diversificação de entrega de trabalhos.

3 - Reuniões familiares, com intuito de conhecer o histórico da aluna.

4 - Disponibilização de computadores pela coordenação do NAPNE, para estudos pós-aula.

5 - Acompanhamento em rede: psicólogo; psicopedagogas; pedagogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com recorrência, por generalismos, o encontro com uma pessoa surda, automaticamente, é permeado por previsões sobre este indivíduo, muitas vezes, convergindo para a temática da libras. Isso por si só, não é errado, mas também não é o todo da comunidade surda. A aluna descrita neste artigo está num espectro identitário diferente do de muitos outros surdos que se aceitam e reafirmam serem Surdos com S maiúsculo. Surdos, surdos, ensurdecidos, surdos que ouvem, deficientes auditivos, são apenas alguns exemplos do espectro da surdez, ramos que geram novas ramificações, a discente é uma divergente aos nossos olhos, pois mesmo sem libras e o português constrói suas relações dentro e fora da sala de aula.

É necessário, que mediante a visão de sua identidade, sejam realizados esforços para a compreensão dos motivos que a levaram ser quem é. Segundo sua mãe, elas utilizam a libras dentro de casa. Todavia, talvez, a aluna tenha internalizado o desejo de ser como a maioria, falar com a boca, ao invés das mãos. Talvez ocorrências de bullying na escola, ou decepções durante a vida, falta de estímulos, falta de um acompanhamento correto, frustrações, etc., diversos motivos podem tê-la levado a fazer suas escolhas, e atualmente, com 20 anos, e na rede Estadual de ensino, ela precisa de novas escolhas que definirão sua vida adulta pós IFbaiano. Fato é que sua identidade precisa ser respeitada, ao passo que novas estratégias educacionais precisam ser pensadas e revisadas, a fim de garantir o direito a uma educação de qualidade, e quem sabe, promover mudanças significativas na autopercepção da aluna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146/2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20 mar. 2024.

ICOM. **Aprenda com a identidade surda que as pessoas são diferentes!** 2022. Disponível em: <<https://www.icom.app/2022/03/04/aprenda-com-a-identidade-surda-que-as-pessoas-sao-diferentes/#:~:text=Fora%20a%20pessoa%20que%20adere,%2C%20flutuante%2C%20h%C3%ADbrida%20e%20incompleta.>> Acesso em 20 março 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

LACERDA, Cristina Boglia; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MARTINS, Diléia Aparecida. **Você disse Libras? O acesso do surdo à educação pelas mãos do intérprete de libras.** Araraquara: Letraria, 2020.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

TOSTA, Sandra de F. Pereira; ROCHA, Gilmar. **Antropologia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

XAVIER, Marcelle Bittencourt; LIMA, Marcus Antônio; CORDEIRO, Marcelo. **Narrativas de vida como construção de identidades surdas.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023.

Diálogo com professores acerca da inclusão em escolas regulares

Débora Francieli Vercelino da Trindade

Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais

RESUMO

Com o passar dos anos e o advento de leis a mentalidade e a forma como as pessoas com deficiências são tratadas foi mudando e principalmente em relação à educação formal que passou a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, por isso vem surgindo uma inquietação: Os professores estão devidamente formados e capacitados para trabalhar com pessoas com deficiência? Neste sentido, o presente trabalho busca dialogar com professores sobre o tema e apresentar os resultados para subsidiar ações referentes ao atendimento de pessoas com deficiências em escolas regulares. A discussão sobre a inclusão educacional vem crescendo no mundo inteiro e teve início nos anos 90, a partir daí leis foram criadas visando o melhor atendimento dos incluídos em escolas regulares. A metodologia usada foi qualitativa com relato de experiência de Três professores da rede pública municipal de Ijuí RS que aceitaram escrever sobre suas experiências enquanto professores de Anos Iniciais de classes regulares com alunos especiais as professoras relataram que já trabalhado com alunos incluídos ao longo de suas práticas pedagógicas. Não tiveram a formação inicial adequada para melhor atender os alunos, porém fizeram cursos de formação continuada, mas apesar disso não se sentem tão preparadas para o trabalho e por isso acham importante às salas de AEE. Durante o diálogo apontaram a necessidade de mais formações entre todos os profissionais da escola sobre o tema e adequação dos espaços evidenciando que são necessários mais estudos e formação bem como a colocação em prática da legislação vigente.

Palavras-chave: educação especial; formação; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

For a long time the disabled person has been excluded from society and treated as someone unable to socialize and perform certain tasks. Over the years and the advent of laws the mentality and the way people with disabilities are treated has changed and especially in relation to the formal education that has now been offered preferentially in the regular network of education, so has arisen a concern: Are teachers properly trained and able to work with people with disabilities? In this sense, the present work seeks to dialogue with teachers about the subject and present the results to sub-



sidize actions regarding the care of people with disabilities in regular schools. The discussion on educational inclusion has been growing all over the world and began in the 1990s, and laws have been created to better serve those enrolled in regular schools. The methodology used was qualitative with an experience report of tri teachers from the municipal public network of Ijuí RS who agreed to write about their experiences as teachers of Initial Years of regular classes with special students the teachers reported that already worked with students included throughout their practices pedagogical They did not have the initial training to better serve the students, but they did continuous training courses, but nevertheless they do not feel so prepared for the work and therefore they think the ESA rooms are important. During the dialogue they pointed out the need for more training among all school professionals about the subject and the adequacy of the spaces, showing that further studies and training are needed as well as the practical implementation of the current legislation.

Keywords: special education; training; specialized educational assistance.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a pessoa com deficiência foi excluída da sociedade e tratada como alguém incapaz de se socializar e realizar determinadas tarefas. Com o passar dos anos e o advento de leis a mentalidade e a forma como as pessoas com deficiências são tratadas foi mudando e principalmente em relação à educação formal que passou a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Para atender adequadamente aos alunos com deficiência existem leis que devem ser cumpridas. Também são necessários professores capacitados tanto na teoria como na prática. As escolas também precisam oferecer AEE (Atendimento Educacional Especializado) em turno inverso.

Os alunos que participam do AEE são atendidos em salas regulares surgindo uma inquietação: Os professores estão devidamente formados e capacitados para trabalhar com pessoas com deficiência? Neste sentido, o presente trabalho busca dialogar com professores sobre o tema e apresentar os resultados para subsidiar ações referentes ao atendimento de pessoas com deficiências em escolas regulares.

METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa aplicou-se uma metodologia qualitativa com relato de experiência de três professores da rede pública municipal de Ijuí RS que aceitaram escrever sobre suas experiências enquanto professores de Anos Iniciais de classes regulares com alunos especiais. As professoras entregaram de forma escrita suas contribuições para o presente artigo, relataram suas formações, experiências, opinião sobre a necessidade de mudança ou não para melhor atender aos incluídos. No decorrer do estudo serão chamadas como professora 1, professora 2 e professora 3. Suas escritas foram transcritas na íntegra para discussão. A rede pública municipal de Ijuí conta com escolas fundamentais equipadas com salas de recursos também chamadas de Atendimento Educacional Especializado com profissionais devidamente capacitados para atender estes espaços sendo que os alunos

incluídos estão matriculados em classes regulares e têm o atendimento nessas salas em turno inverso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares, as professoras relataram que ao longo de sua prática pedagógica já atenderam alunos incluídos.

—“Os alunos que eu tinha eram deficientes auditivos. Foi muito bom tê-los inclusos, pois aprendi muito com eles e a professora intérprete que tinha na minha sala algumas coisas eu aprendi, entendi que os registros dos deficientes auditivos não é totalmente igual aos que não possuem esta deficiência ex- Na frase: eu vou à escola escreve-se eu escola aprendo”. (Professora 1)

—“Eu já atendi alunos com deficiência mental e cadeirante comprometido motor e cognitivamente”. (professora 2)

“Sim, já entendi turma com alunos incluídos. Os dois alunos atendidos tinham uma deficiência cerebral leve”. (Professora 3)

O relato evidencia que nos últimos anos os alunos com necessidades especiais estão chegando às escolas regulares e apresentam dificuldades diversas. Como é sabida a inclusão passou a ser pensada no Brasil a partir da década de noventa e Segundo Mendes (2010, p.105):

A educação especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcado pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total.

Desde a promulgação das leis vigentes no país sobre a Educação Especial é notório o espaço que a inclusão vem ganhando nos cursos de formação inicial e continuada..

Com o advento da inclusão passou a ser necessária a preparação dos professores para receber e trabalhar com incluídos. Neste trabalho ambas as professoras relataram não ter estudado em sua formação inicial assuntos envolvendo a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e demonstraram sentir-se despreparadas para trabalhar estas questões.

—“Quando fiz pedagogia não ofereciam nenhum componente curricular sobre inclusão. Não se falava em inclusão no curso. No entanto, no decorrer da minha prática profissional participei do curso de libras e formação sobre a inclusão. Quanto ao estar preparada ou não... Penso que sempre temos o que aprender, sempre tenho participado de cursos sobre o assunto. Confesso que não me sinto preparada para trabalhar com deficientes da forma que eles precisam”. (Professora 1)

—“Em minha formação não tive nada específico para alunos incluídos. Na medida do possível, surgem oportunidades participo de formações. Não me sinto preparada para trabalhar com alunos incluídos, pois cada caso é único e muito desafiador”. (Professora 2)

“Na minha formação não teve nenhum componente curricular que tratava desse assunto. O que se falava e pouco era hiperatividade. Dificilmente me sinto preparada para trabalhar com alunos incluídos. Esse desafio sempre é novo porque cada caso é um caso”. (Professora 3)

Apesar de não ter tido uma formação inicial que as preparassem para a inclusão de alunos especiais ambas relataram fazer cursos de formação continuada sobre o assunto, mas demonstraram sentir-se despreparadas. A falta de formação inicial e o aparente despreparo dos professores é algo que deve ser sanado, pois Conforme

A professora três acrescenta em sua fala aspectos relacionados à aprendizagem dos professores na prática e qual deve ser a postura do educador em sala de aula.

—“Os aprendizados em relação a este tema através da prática são muitos. Inicialmente temos que conhecer a criança e criar laços afetivos, de confiança para que o trabalho se efetive. Cada criança tem uma trajetória, tem um olhar familiar que a conduz para que entender a sua situação física e cognitiva, o que não é nada simples, tanto para a família como para a criança. Diante disso, o educador precisa ter conhecimento sobre a deficiência da criança, conhecer o aluno, suas limitações, suas potencialidades e necessidades e a partir disso, ver as possibilidades de aprendizagens. O planejamento é diferenciado para que possa atender a individualidade de cada criança.

Um apoio importante aos professores com alunos incluídos são as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE deve atender os alunos incluídos em turno inverso e sobre este assunto as professoras opinaram que:

—“É muito importante desde que o profissional que atende eles, seja realmente preparada (tenha uma formação específica) e saiba como trabalhar cada deficiência”. (professora 1) “A importância é no sentido de oferecer um atendimento especializado e individualizado para cada aluno de acordo com o laudo diagnosticado pelo médico”. (Professora 2)

—“O Atendimento Educacional Especializado (**AEE**) é importante porque é um recurso para a Inclusão **Escolar** de pessoas com deficiência. Cabe ao educador do AEE elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias para contribuir para o melhor desempenho do aluno com deficiência em suas aprendizagens e autonomia, para sua vida escolar, social e familiar”. (Professora 3).

Ambas acham um auxílio para o trabalho desenvolvido em sala de aula com profissionais que tenham formação específica e por conta disso estejam mais preparados para atender as diferentes demandas. Guimarães *et al.*(2012, p.6) afirma que:

O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização. Atender a essas necessidades pressupõe uma mudança no olhar que a escola lança sobre esse indivíduo preconizando não a adaptação do aluno a ela, mas a adaptação do contexto escolar a ele.

Sendo assim forma-se então uma importante parceria entre os profissionais que atendem no AEE e os professores das turmas regulares.

Devido à importância da reflexão sobre o que deve ser aprimoradas para melhor atender as crianças incluídas em suas considerações finais as professoras afirmaram que:

—“Como existem várias deficiências, as escolas precisam se adaptar ao esforço físico para poder acolher as múltiplas deficiências como cegos cadeirantes entre outros... Oferecer formações constantes para os profissionais das escolas, pois todos precisam saber se relacionar por ex: com os deficientes auditivos, cegos...” (professora 1).

“Acredito que o oferecimento de mais cursos de formação continuada, seminários, troca de ideias, estudo de leis em vigência e acompanhamento da mantenedora no caso da rede municipal. Essas formações devem ser oferecidas também para os profissionais que auxiliam no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula”. (professor 2)

—“O que pode ser aprimorado para melhor recebermos as crianças incluídas nas escolas é o acolhimento, o conhecimento sobre a deficiência para atuarmos com mais eficiência e paciência pedagógica; aliar estes três aspectos como forma de poder contribuir de maneira positiva na vida dessas crianças. Acredito que a minha preocupação maior é: que marcas deixamos na vida dessas crianças. Pensando nisso, nos reconstruímos como pessoa e como profissional”. (Professora 3)

A importância do espaço adequado e formação foram apontadas como principais necessidades para a qualificação do trabalho. Estes itens estão previstos *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)* que ano de 2007, passou a vigorar e cujos eixos estavam voltados para as seguintes ações:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada BPC (Brasil, 2010, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou dialogar com professores sobre o tema e apresentar os resultados para subsidiar ações referentes ao atendimento de pessoas com deficiências em escolas regulares. Ambas as participantes relataram ter trabalhado com alunos incluídos ao longo de suas práticas pedagógicas. Não tiveram a formação inicial adequada para melhor atender os alunos, porém fizeram cursos de formação continuada, mas apesar disso não se sentem tão preparadas para o trabalho e por isso acham importante às salas de AEE. Durante o diálogo apontaram a necessidade de mais formações entre todos os profissionais da escola sobre o tema e adequação dos espaços. Os apontamentos feitos pelas participantes da pesquisa serão facilmente postos em prática se a legislação vigente for cumprida diariamente, pois leis foram criadas para facilitar a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22/08/2017.

_____. **Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: 22/08/2017.

_____. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: 22/08/2017.

_____. **Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 22/08/2017.

GUIMARÃES R. O *et al.* **Compreendendo o funcionamento das salas de atendimento educacional especializado: Dos trilhos as trilhas.** In: Anais... V congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2012.

MENDES E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

POKER, R. B. **Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores.** Educação em Revista, Marília, n.4, p.39-50, 2003.150

Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: desafios de capacitação de professores e implementação de práticas pedagógicas inclusivas

Lindalva Ferreira Mendonça

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar os principais desafios enfrentados por professores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, que abordou tópicos como formação inicial e continuada dos docentes e adaptação das estratégias pedagógicas. A revisão de literatura apontou que a formação inicial de professores ainda é insuficiente para prepará-los para atender às necessidades dos estudantes com TEA. Constatou-se também que adaptações curriculares e comportamentais, além de trabalho em equipe, são essenciais para promover a inclusão plena desses alunos. Contudo, desafios como falta de capacitação docente, salas de aula superlotadas e escassez de professores de apoio dificultam o processo de inclusão. Conclui-se que investimentos contínuos em qualificação de professores por meio de formação permanente, associados à disponibilização de recursos humanos especializados, são fundamentais para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas e atender adequadamente às necessidades dos alunos com TEA.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; inclusão escolar; formação de professores.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in regular classrooms has been widely discussed in recent decades. In this context, Autism Spectrum Disorder (ASD) represents one of the most complex challenges for schools, due to the characteristics presented by these students. Estimates indicate that teacher training is still insufficient to prepare them to meet the needs of students with ASD. This study aimed to analyze the main challenges faced by teachers in including students with ASD in regular schools. It is a qualitative, literature review research that addressed topics such as initial and ongoing teacher training and adaptation of teaching strategies. The



literature review pointed out that initial teacher training is still insufficient to prepare them to meet the needs of students with ASD. It was also found that curricular and behavioral adaptations, as well as teamwork, are essential to promote their full inclusion. However, challenges such as lack of training, overcrowded classrooms and shortage of support teachers hinder the process. It is concluded that ongoing investments in qualified training and specialized human resources are fundamental to qualify teachers and improve inclusive practices in schools, in order to effectively include students with ASD

Keywords: autism spectrum disorder; school inclusion; teacher training.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência vem sendo amplamente discutida nas últimas décadas no âmbito educacional. Nesse contexto, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos desafios mais complexos para a comunidade escolar, em virtude das características apresentadas por esses alunos, como dificuldades na comunicação e interação social, comportamentos repetitivos e sensibilidade sensorial (American Psychiatric Association, 2013).

Estimativas recentes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) indicam que aproximadamente 1 em cada 160 crianças no mundo possui algum transtorno do espectro autista. No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) também apontam aumento na prevalência desses casos entre crianças de 5 a 9 anos, passando de 0,7% em 2016 para 1,2% em 2020.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garantem o direito à educação em classes comuns para alunos com deficiência. No entanto, estudos apontam que fatores como falta de capacitação docente e escassez de recursos especializados dificultam a efetivação da inclusão escolar plena desses estudantes (Silva; Cruz, 2017)

Diante disso, o presente estudo, de abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados por professores na inclusão de alunos com TEA, abordando tópicos como características do transtorno, formação docente e adaptação de estratégias pedagógicas. Pretende-se, dessa forma, contribuir para subsidiar a qualificação continuada de professores e o aprimoramento das práticas inclusivas nas escolas.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado, segundo a literatura médica, como um Transtorno Global de Desenvolvimento, sendo caracterizado principalmente pela chamada “triade do autismo”, formada por três características principais, definidas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014).

A tríade do autismo engloba déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, assim como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. De acordo com o manual, essas três características definem o TEA, o qual se apresenta de forma variável em cada indivíduo.

É importante salientar que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) passou a adotar uma classificação do TEA baseada nos níveis de suporte necessários, ao invés de graus de severidade. Essa mudança reconhece a grande variação existente na severidade dos déficits apresentados no espectro autista.

Assim, o manual passou a classificar o transtorno não mais em graus (leve, moderado e severo), mas sim de acordo com os níveis de suporte necessários para cada indivíduo. Desta forma, a classificação considera o grau de apoio de que cada pessoa no espectro precisa, ao invés de categorizá-las rigidamente. A classificação adotada pelo DSM-5 (2014) apresenta três níveis de suporte:

Nível 1 - Suporte limitado: apresenta dificuldades sociais evidentes, porém consegue se comunicar e interagir de forma independente, podendo ter problemas em ambientes desconhecidos ou situações complexas.

Nível 2 - Suporte substancial: apresenta dificuldades sociais significativas e limitações na comunicação verbal e não-verbal, requerendo bastante apoio para interagir em ambientes desconhecidos ou situações complexas.

Nível 3 - Suporte muito substancial: as limitações na comunicação, interações sociais e comportamentos são muito severas e generalizadas, requerendo alto nível de apoio em praticamente todas as áreas da vida.

Essa divisão do TEA em níveis de suporte, em vez de graus rígidos, reflete melhor a realidade clínica diversificada do transtorno. Os níveis são definidos reconhecendo as limitações e habilidades de cada indivíduo, propiciando uma abordagem mais adequada e respeitosa às necessidades singulares de cada pessoa. Tal classificação permite um atendimento mais individualizado, com intervenções adequadas ao grau de comprometimento de cada caso.

Em relação aos déficits de comunicação, indivíduos com TEA podem apresentar diferentes desafios. De acordo com a APA (2013), eles podem ter dificuldades no uso da linguagem para fins sociais, compartilhamento de interesses, reciprocidade emocional e leitura de linguagem corporal.

No que se refere especificamente à linguagem, alguns alunos podem utilizar apenas a comunicação não verbal ou apresentar atrasos no desenvolvimento da fala (APA, 2013). Isso representa um obstáculo significativo, já que dificulta a interação em sala de aula e a compreensão das instruções dos professores por esses estudantes (Carvalho, 2021).

Além disso, alguns estudos apontam que cerca de 30% dos alunos com TEA são não verbais ou têm dificuldades significativas no uso da linguagem (Silva, 2020), o que demanda o uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como pictogramas, agendas visuais e comunicação por tablets (Carvalho, 2021).

No que tange aos comportamentos repetitivos, estima-se que mais de 65% dos alunos com TEA apresentem algum tipo de estereotipia motora ou vocal (Lei *et al.*, 2019). Esses comportamentos estereotipados, como balançar ou girar objetos podem se intensificar quando a criança se sente ansiosa, entediada ou sob estresse (Lei *et al.*, 2019; Martins, 2018).

De acordo com Odon; Koegel; Johnson (2014, p.123):

Estereotipias são movimentos repetitivos, rítmicos e aparentemente sem função que são comuns em pessoas com autismo. Podem incluir balançar, girar objetos, puxar o cabelo ou roer as unhas. Acredita-se que as estereotipias ocorram porque proporcionam sensações reconfortantes em situações de estresse ou sobrecarga sensorial. No entanto, quando muito intensas, podem atrapalhar o desenvolvimento de habilidades e a interação social.

Quando imersos em estereotipias motoras ou vocais, os estudantes acabam se distraindo das explicações dos professores e das atividades propostas. Consequentemente, há prejuízo na compreensão e assimilação do conteúdo, já que sua atenção está comprometida pelos comportamentos repetitivos. Da mesma forma, a interação desses alunos com colegas e educadores fica prejudicada no contexto escolar quando se encontram ansiosos ou entediados (Lei *et al.*, 2019).

Além disso, alunos com TEA podem apresentar mudanças em como processam estímulos sensoriais no corpo. Isso pode resultar em hipersensibilidade ou hiposensibilidade a determinados sentidos. Tais características Podem se manifestar como: hiperacusia (sensibilidade excessiva ao som), hipersensibilidade tátil (aos estímulos de toque), hiper ou hiposensibilidade ao gosto e ao cheiro, além de alterações na percepção proprioceptiva (consciência do corpo no espaço) e vestibular (equilíbrio e orientação espacial) (American Psychiatric Association, 2013, p.51).

Em resumo, o transtorno tende a causar mudanças na maneira como as pessoas processam e percebem estímulos sensoriais no corpo, o que pode resultar em maior ou menor sensibilidade a sons, toques, cheiros, gostos e aos sentidos de equilíbrio e consciência corporal, gerando desconforto, distração, ou sobrecarga cognitiva, quando expostos a determinados ambientes

Diante das particularidades descritas, fica claro que alunos com TEA podem beneficiar-se de métodos pedagógicos adaptados e ambientes de aprendizagem que garantam seu conforto e bem-estar. Estratégias diferenciadas que considerem suas necessidades podem ser essenciais para promover o sucesso educacional desses estudantes (Carvalho, 2021).

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação de professores é fundamental para que desenvolvam as competências necessárias para atuar em classe de forma inclusiva. Na graduação, futuros docentes recebem conhecimentos teóricos e práticos sobre diversas áreas pedagógicas, como psicologia da educação e didática. Entretanto, quando se trata de temas como a inclusão escolar, é comum que a formação inicial aborde apenas conceitos gerais, sem aprofundar estratégias específicas para cada necessidade.

No que se refere à formação inicial de professores no Brasil, levantamentos indicam que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é abordado de maneira insuficiente. Pesquisa realizada por Gomes *et al.* (2021) constatou que menos de 5% das disciplinas pedagógicas discutem aprofundadamente o tema.

Essa deficiência no preparo dos futuros docentes acarreta problemas como dificuldade no reconhecimento precoce dos sinais do espectro autista. Conforme apontado por Martins (2018), educadores com formação deficiente em relação ao TEA podem encontrar obstáculos em identificar precocemente os indicativos do transtorno entre os estudantes.

Dessa forma, percebe-se que a abordagem do TEA na formação inicial de professores no país ainda é insatisfatória. Isso compromete a capacidade desses profissionais em realizarem com agilidade o diagnóstico diferencial e encaminhamento adequado de possíveis casos entre os alunos. Revela-se necessário aprimorar o preparo dos licenciandos nessa área.

Segundo Andrade, 2019, a formação inicial deficiente de professores em relação ao TEA torna essenciais os programas de educação continuada. Isso porque a capacitação inicial aborda de forma insuficiente o tema, deixando lacunas de conhecimento. Temáticas fundamentais como comunicação alternativa, privação sensorial e gestão do comportamento devem ser contempladas nessas capacitações (Carvalho, 2021).

Esses são aspectos cruciais para o atendimento adequado dos alunos com TEA, mas que muitas vezes ficam de fora da formação inicial, por conta disso, a maioria dos professores se sente despreparada para atender crianças com autismo em sala de aula regular (Gomes *et al.*, 2021).

Além do aprofundamento sobre as características do TEA e neurodiversidade, é importante que a formação de professores aborde também como identificar as necessidades específicas desses alunos (Silva, 2020). A capacitação deve qualificar os docentes no âmbito socioemocional também. De acordo com Martins (2018), é relevante trabalhar habilidades como empatia e atuação em equipe com demais profissionais da escola.

Do mesmo modo, cursos de educação continuada se fazem essenciais para preparar os professores no uso de estratégias práticas de ensino diferenciado. Conforme apontado por Gomes *et al.* (2021), a formação continuada deve contemplar temas como adaptações curriculares, metodologias visuais, regulação sensorial e comunicação alternativa.

Esses são aspectos fundamentais para que os professores possam atender adequadamente às necessidades específicas dos alunos com TEA em sala de aula. Portanto, qualificar os docentes no uso de métodos inclusivos e diferenciados surge como premente para garantir a esses estudantes o direito à educação com qualidade.

Incentivar a formação continuada por meio de especializações e cursos de extensão é importante para aprofundar os conhecimentos dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido, Andrade (2019) defende que devem ser oferecidas mentorias e supervisões que avaliem o impacto dessas capacitações no processo de ensino-aprendizagem.

A qualificação adequada possibilita ao professor conhecer e utilizar estratégias diferenciadas de ensino que promovam a inclusão de fato. Isso porque ao adquirir habilidades sobre como identificar necessidades específicas e aplicar metodologias inclusivas, o docente fica apto a atender plenamente todos os alunos.

Dessa forma, a permanente qualificação docente continua sendo essencial para garantir um atendimento pedagógico de qualidade a todos os estudantes, contemplando suas singularidades e necessidades educacionais. Somente professores preparados poderão oferecer uma educação inclusiva eficaz.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TEA

Para que alunos com TEA tenham êxito escolar, faz-se necessária a adaptação de estratégias, já que suas características acarretam desafios específicos. Diante dos déficits apresentados, métodos tradicionais podem ser insuficientes, sendo preciso empregar abordagens diferenciadas capazes de contemplar suas singularidades e promover a inclusão efetiva.

Nesse sentido, estudos apontam a relevância de metodologias ativas como o ensino por projetos, que estimulam a aprendizagem por descoberta, atendendo melhor os estilos de crianças com TEA, Andrade (2019 p.35):

O ensino por projetos é uma metodologia ativa na qual os alunos planejam e executam um projeto que envolve a resolução de um problema ou a resposta a uma pergunta significativa. Os projetos permitem abordar os conteúdos de forma integrada e contextualizada, estimulando a aprendizagem colaborativa e por descoberta.

O ensino por projetos permite abordagens multidisciplinares que despertam a curiosidade natural dos alunos com TEA. Ao investigarem temas do seu interesse de forma prática, se engajam mais facilmente no processo de construção do conhecimento. Esse tipo de ensino promove suporte adequado, distribuindo responsabilidades e permitindo abordagens individualizadas (Carvalho, 2021; Martins, 2018).

O ensino compartilhado entre professor regular e especializado é relevante, pois distribui as responsabilidades pedagógicas entre os docentes. Dessa forma, enquanto um professor dá seguimento ao planejamento da turma regular, conduzindo as atividades comuns, o outro profissional pode dedicar-se a reforços individuais. Essa divisão de tarefas entre os professores propicia um atendimento mais focado e adaptado a cada estudante.

Isso porque um educador fica disponível para dar atenção singularizada aos alunos que necessitam de apoio complementar. Além disso, a parceria entre os docentes permite o alinhamento constante de metas e estratégias. Através do diálogo, eles conseguem acompanhar de forma integrada a evolução de cada aprendiz e realizar as adaptações necessárias no processo.

Dessa forma, o ensino compartilhado se mostra relevante, uma vez que distribui funções entre os professores e viabiliza um atendimento ainda mais individualizado às necessidades educacionais de cada aluno.

Outra estratégia que pode ser utilizada com esse público são recursos de

Comunicação Aumentativa e Alternativa. Levantamentos demonstram a importância de recursos de comunicação como pictogramas e agendas visuais, auxiliando alunos com déficit linguístico (Carvalho, 2021; Lei *et al.*, 2019).

De acordo com Becker; Viana (2014, p.32):

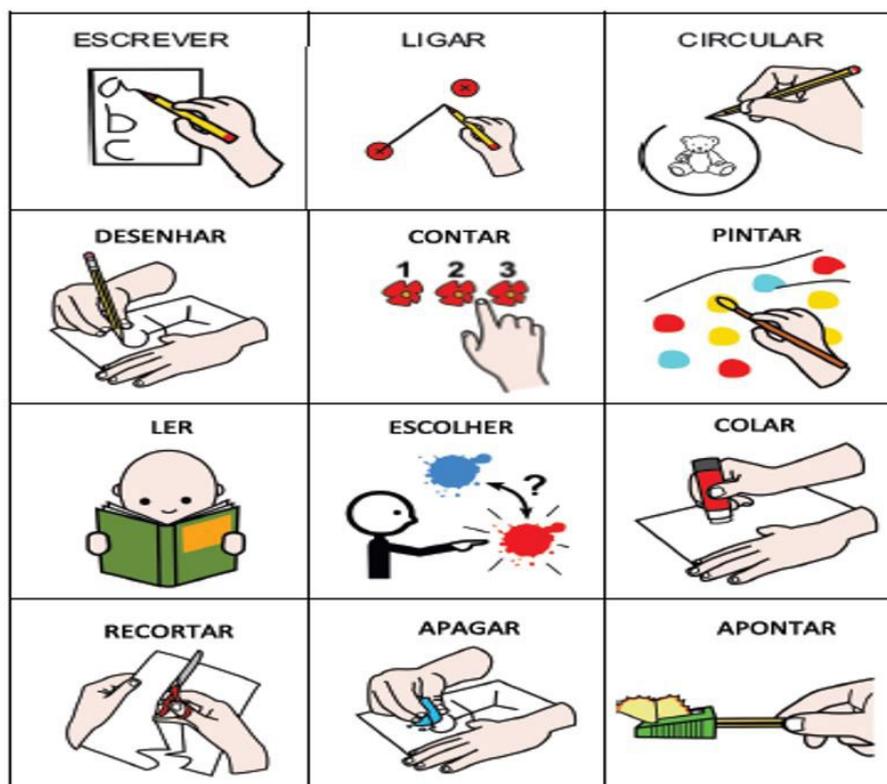
Comunicação aumentativa e alternativa (CAA) é definida como um conjunto de estratégias que visam suplementar ou substituir a comunicação oral ou escrita de pessoas que apresentam dificuldades na produção ou compreensão da linguagem oral e/ou escrita. A CAA engloba desde sistemas simples, como o uso de gestos e símbolos, até sistemas eletrônicos mais complexos.

Ferramentas como pictogramas, agendas visuais e comunicadores digitais são essenciais para alunos com déficit de linguagem. Isso porque possibilitam a expressão daqueles que ainda não dominam a fala ou têm dificuldades significativas.

Ao acessarem recursos que facilitam a troca de mensagens por meio de imagens, esses estudantes se sentem mais aptos a se comunicar em sala de aula. Isso promove a participação e autonomia, fatores importantes no processo inclusivo. Além disso, tais recursos auxiliam na compreensão do contexto escolar, como rotinas, tarefas e horários.

Vejamos alguns exemplos:

Figura 1 - Pictogramas escolares.



Fonte: <https://www.pictoselector.eu/>

Figura 2 - Pictogramas de apoio visual para higiene.



Fonte: <https://www.pictoselector.eu/>

Figura 3 - Pictogramas de apoio visual.



Fonte: <https://comunicatea.com.br/>

Ao visualizarem representações gráficas do que é esperado, conseguem melhor organização e seguimento das atividades. Portanto, a disponibilização de ferramentas comunicativas visuais é fundamental para que alunos com déficit comunicacional se sintam acolhidos e possam aprender de forma significativa junto aos colegas.

Além dos aspectos mencionados, estudos também apontam a relevância de considerar necessidades sensoriais, como hiper ou hipossensibilidade, o que demanda adaptações do ambiente e material que minimizem estímulos em excesso, de modo a promover o conforto e a atenção nas atividades escolares (Lei *et al.*, 2019; Martins, 2018).

Para apoiar crianças com TEA que apresentem essas dificuldades, algumas estratégias podem ser adotadas em sala de aula, por exemplo, salas sensoriais com controle de estímulos como luz, som e cheiro permitem momentos de regulação quando necessário (Lei *et al.*, 2019). Objetos de estimulação tátil e fones de música relaxante também auxiliam alunos hipersensíveis a se sentirem mais confortáveis (Carvalho, 2021).

Além disso, pausas em espaços calmos e alongamentos proprioceptivos antes de atividades que demandem coordenação ajudam na autorregulação (Gomes *et al.*, 2021; Andrade, 2019). Controles no nível de iluminação, ventilação e odores da sala respeitam as preferências sensoriais individuais (Martins, 2018). Essas estratégias apoiam o desempenho e bem-estar desses alunos.

Dessa forma, fica evidenciada a importância de se considerar as particularidades sensoriais ao se planejar estratégias de ensino para alunos com TEA. Muitos deles precisam de adaptações que minimizem estímulos em excesso, de modo a promover o conforto e a atenção nas atividades escolares

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo, foram apontados os principais desafios enfrentados por professores, notadamente no que tange à formação inicial deficiente em conteúdos sobre TEA. Além disso, levantou-se a necessidade de adaptações curriculares e de suporte comportamental para atender adequadamente às necessidades desses alunos.

Ficou evidenciada a importância da qualificação continuada dos docentes para utilizarem estratégias diferenciadas comprovadamente eficazes, como comunicação alternativa, regulação sensorial e ensino compartilhado.

Diante das múltiplas características e desafios apresentados pelos alunos com Transtorno do Espectro Autista, fica claro que abordagens convencionais de ensino são insuficientes para atender adequadamente a todas as suas necessidades.

Há necessidade de capacitação contínua dos professores em estratégias diferenciadas e de recursos pedagógicos especializados que promovam a inclusão plena desses estudantes no ambiente escolar.

Somente com ambientes acolhedores e métodos de ensino adaptados a cada nível de suporte, será possível garantir a esses alunos o direito fundamental à educação de qualidade.

Por fim, sugere-se novas pesquisas observacionais sobre práticas inclusivas bem-sucedidas, além de investigações com os próprios alunos. Isso subsidiará o aprimoramento contínuo das ações.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5a ed. Washington: American Psychiatric Publishing, 2013

ANDRADE, L. F. (2019). **Inclusão de alunos com autismo: estratégias pedagógicas**. Revista Educação Especial, 32(62), p.513-528. <https://doi.org/10.5902/1984686X32489>. Acesso em: 20 maio 2022.

ANDRADE, Maria Aparecida. **Metodologias ativas para a inclusão de alunos com necessidades especiais**. São Paulo: Pontes, 2019.

APA. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)**. American Psychiatric Publishing.

BECKER, L. M.; VIANA, M. C. **Comunicação aumentativa e alternativa: fundamentos e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CARVALHO, Lívia. **Ensino diferenciado para alunos com autismo**. Rio de Janeiro: Wak, 2021. GOMES, Lívia *et al.* **Inclusão de alunos com TEA: estratégias de sala de aula**. São Paulo: Pioneira, 2021.

CARVALHO, M. S. (2021). **Aprendizagem de alunos com autismo: estratégias de ensino e recursos de comunicação**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, p.e214001. <https://doi.org/10.1590/S1413-653827214001>. Acesso em: 20 maio 2022.

GOMES, C. C. *et al.* (2021). **Desafios dos professores na inclusão de alunos com autismo**. *Revista Educação Especial*, 34(70), p.123-138. <https://doi.org/10.5902/1984686X344489>. Acesso em: 20 maio 2022.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2020**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 20 maio 2022.

LEI, Zhao *et al.* **Autismo: características e intervenções**. Porto Alegre: Med, 2019.

MARTINS, Camila. **Formação de professores e TEA**. Curitiba: CRV, 2018. SILVA, Maria. **Educação inclusiva e autismo**. São Paulo: Cortez, 2020.

OMS. **Prevalence of autism spectrum disorders**. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>>. Acesso em: 20 maio 2022.

WINGATE, M.; CUMMINGS, C. G.; WILLIAMS, D. **Transtorno do Espectro Autista**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2014.

Panorama das teorias de aprendizagem utilizadas nos artigos de ensino de astronomia para deficientes visuais

Milena Galvani Rodrigues de Almeida

Awdry Feisser Miquelin

Marcos Cesar Danhoni Neves

RESUMO

Este trabalho buscou investigar a respeito de quais Teorias de Aprendizagem (TA) ou autor de referência no ensino de Astronomia para Deficientes Visuais (DV) são utilizadas nas pesquisas atualmente. Através deste propósito, realizou-se uma Revisão Sistemática de Literatura de abordagem qualitativa, utilizando-se da *Methodi Ordinatio* (MO). As buscas sucederam em quatro Bases de Dados, sendo elas, *Scopus*, *Web of Science*, *Educational Resources Information Center* (ERIC) e *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). Foram encontrados um total de 117 artigos, contudo somente 6 puderam ser considerados para análise, por possuírem o viés estipulado. Foi possível constatar, de maneira geral, que os artigos não apresentam embasamento teórico em TA ou autor de referência no que tange também a relação com a aprendizagem, com isso faz-se necessário ampliar as pesquisas no ensino de Astronomia para DV, bem como a preocupação para o desenvolvimento de materiais didáticos que atendam esses estudantes, assim como, que a produção e aplicação destes materiais e as pesquisas possam ser desenvolvidas pautadas em fundamentação teórica de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de astronomia; deficiência visual; teoria de aprendizagem.

ABSTRACT

This work sought to investigate which Learning Theories or reference authors in teaching Astronomy for the Visually Impaired (DV) are currently used in research. For this purpose, a Systematic Literature Review was carried out with a qualitative approach, using the *Methodi Ordinatio* (MO). The searches took place in four databases, namely, *Scopus*, *Web of Science*, *Educational Resources Information Center* (ERIC) and *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). A total of 117 articles were found, however only 6 could be considered for analysis, as they had the stipulated bias. It was possible to verify, in general, that the articles do not have a theoretical basis in AT or a reference author regarding the relationship with learning,



with this it is necessary to expand research in the teaching of Astronomy for DV, as well as the concern for the development of teaching materials that serve these students, as well as that the production and application of these materials and research can be developed based on theoretical foundations of learning.

Keywords: teaching of astronomy; visual impairment; learning theories.

INTRODUÇÃO

Com a existência do ser vivo na natureza, existe também o processo de aprendizagem, em geral muitas das vezes de forma inconsciente, como seres humanos estamos aprendendo desde nosso nascimento, ao reconhecer sons, objetos, andar, falar, dentre tantas outras coisas que nos são ensinadas. Pode-se dizer que neste momento aprendemos sem uma preocupação com a natureza do processo, bem como, ao ensinarmos não nos debruçamos a compreender o suporte teórico atrelado.

Mas ao falarmos de ensino-aprendizagem no âmbito educacional, neste possuímos referenciais os quais orientam para a execução desta prática, ofertando subsídios ao professor, por exemplo, que possibilite o acompanhamento evolutivo de seus estudantes no que tange a aprendizagem dos mesmos, possibilitando conjuntamente ajudar nas questões específicas, orientar ou reorientar seu plano de ensino de forma a favorecer uma aprendizagem significativa aos estudantes (Carvalho e Gil-Pérez, 2011).

Contudo, existem muitos desafios no cenário educacional, principalmente atrelada a educação inclusiva, pode-se dizer que a própria Constituição de 88 ainda não consegue de fato cumprir do jeito que teria que ser e como está escrito na lei, e estamos falando de uma lei criada a mais de 30 anos, agora possuímos também o Estatuto da Pessoa com Deficiência, através da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual regula os aspectos de inclusão dos deficientes como um todo, descreve os seus direitos fundamentais, assim como prevê crimes e infrações administrativas cometidas contra os deficientes ou aos seus direitos.

A educação inclusiva permanece ainda associada a um universo desafiante no contexto educacional e é necessário intervenções pedagógicas condizentes a necessidades de cada indivíduo de forma eficaz, neste contexto faz-se necessário compreender os estudos enfatizando elementos das Teorias de Aprendizagem (TA).

Ao se considerar que todas as TA merece atenção especial, e em conformidade a necessidade de entendimento destas atreladas a educação inclusiva, procura-se assim compreender quais as TA mais utilizadas para o ensino de Astronomia para os deficientes visuais (DV). Tendo por objetivo demonstrar através dessa investigação as referências a respeito das TA que foram utilizadas nas pesquisas e que possam ser representativas na área de ensino de Astronomia para DV.

Tal necessidade justifica-se ao considerarmos que a educação inclusiva não é somente uma ideologia a ser alcançada, mas sim uma realidade vigente, da qual precisamos estar preparados, de forma a garantir não somente o acesso, mas a qualidade para o ensino e aprendizagem.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida nos parâmetros de uma abordagem qualitativa que para Minayo (2010), proporciona a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado.

O procedimento metodológico de revisão sistemática da literatura (RSL) foi aplicado a partir da questão: quais as TA utilizadas nos artigos de ensino de Astronomia para DV? Com intuito de explicitar o cenário das pesquisas, evidenciar as lacunas, bem como, identificar as principais TA possibilitando maiores discussões sobre a temática no meio educacional.

Para RSL utilizou-se a *Methodi Ordinatio* (MO), proposto por Pagani, Kovaleski e Resende (2015), a qual consiste em nove etapas auxiliando na seleção de artigos científicos os quais irão compor um portfólio bibliográfico. Com a MO impõe-se índices equacionáveis, o *InOrdinatio*, que para seleção dos artigos científicos leva em consideração sua relevância científica, considerando três fatores: o número de citações – o qual demonstra o reconhecimento da comunidade científica de um determinado estudo; o fator de impacto (métrica) – que qualifica as revistas científicas com base nas citações; e o ano de publicação - que revela a atualidade do estudo (Pagani, Kovaleski; Resende, 2015).

A seguir estão descritas as 9 etapas da MO aplicado nesta RSL.

1° passo - Refere-se à definição da intenção da pesquisa. Neste artigo trata-se de tomar conhecimento das publicações científicas sobre TA e o ensino de Astronomia para DV.

2° passo - Uma pesquisa preliminar exploratória nas bases de dados bibliográficas visando conhecer, comparar e refinar a intenção de pesquisa, bem como auxiliar na delimitação das palavras-chave que serão usadas para a busca definitiva. Neste primeiro momento as combinações das palavras-chave testadas em diferentes bancos de dados foram: ensino, aprendizagem, astronomia, astronômica, deficiência visual, cego, baixa visão.

3° passo - São delimitadas as palavras-chave a serem usadas e bancos de dados. Para este artigo, após testes e estudos de variações dos termos realizados na etapa anterior, com o uso de operadores booleanos para melhor refinar os dados, determinou-se as seguintes combinações de palavras-chave na língua inglesa: (teaching OR learning) AND (astronomy OR astronomical) AND (blind OR blindness OR “visual impairment” OR “visually impaired” OR “low vision”).

4° passo - Busca definitiva nas bases de dados e coleta: a busca definitiva dos artigos efetuou-se nas bases: *Scopus*, *Web of Science*, *Educational Resources Information Center* (ERIC) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), as quais foram as selecionadas considerando pertinentes para área deste estudo, o resultado encontra-se apresentado no Quadrom1, vale destacar que a busca foi realizada em 02 de março de 2023.

Quadro 1 - Resultado da busca.

| Scopus | Web of Science | ERIC | SciELO | TOTAL |
|--------|----------------|------|--------|-------|
| 36 | 77 | 2 | 2 | 117 |

Fonte: construção da autora.

5º passo - Procedimento de filtragem dos dados: O primeiro critério de filtragem se dá na eliminação de textos duplicados, ou seja, os artigos que constavam em duas ou mais bases de dados permaneceram em apenas uma. Este processo de verificação de duplicidade foi facilitado pelo software Mendeley e para exportação dos dados em uma planilha de Excel, usou-se o JabRef. Dando sequência foram eliminados os textos cujo título, resumo ou palavras-chave não estavam relacionados ao tema deste estudo, bem como foram excluídos os artigos que não fossem suficientemente relevantes ou aderentes ao tema proposto para compor o portfólio bibliográfico, após a leitura da introdução e conclusão, pois tratavam de assuntos específicos, por exemplo, conteúdos relacionados a área dura da astronomia, como restauração de imagens de telescópio, cego restauração, protocolo cego, teste cego, entre outros. No fim deste processo o número de artigos totalizou-se e 6 que tratavam de ensino de astronomia para DV.

6º passo - Identificação do fator de impacto e número de citações: Os artigos foram organizados em uma planilha com os dados na seguinte ordem: título do artigo; fator de impacto, quando disponível (*Scientific Journal Ranking* ou *Journal Impact Factor* no último ano); número de citações; e ano.

7º passo- Classificação dos artigos com InOrdinatio: Ordenação da relevância científica dos artigos pelo InOrdinatio visa encontrar o índice de ordenação a partir da seguinte equação $InOrdinatio = (Fi / 1000) + (\alpha^* (10 - (AnoPesq - AnoPub))) + (Ci)$, em que Fi refere-se ao fator de impacto, α^* é um valor que varia de 1 a 10 atribuído. Neste trabalho foi utilizado o valor dez (10) para α^* , que se refere ao grau de importância do critério ano atribuído pelo pesquisador. Com aplicação do InOrdinatio ordenou-se a classificação do maior ao menor.

8º passo – Localização dos artigos em seu formato completo.

9º passo – Leitura e análise sistemática dos artigos: A leitura sistemática foi realizada do total de artigos, ou seja, os 6 selecionados que compõem o portfólio bibliográfico. O próximo tópico apresenta estes dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 2 - Artigos classificados pelo InOrdinatio.

| Cod | Autores | Título Artigo | Journal | FI | Ano | Ci | InOrdinatio |
|-----|--|--|--|-----|------|----|-------------|
| 1 | Almeida, M.S., Castro, J.N.M., Cruz, W.T. and Almeida, R.Q. | Construção de uma Maquete do Sistema Solar com Controle de Temperatura para Alunos com Deficiência Visual TT - Construction of a Model of the Solar System with Temperature Control for Visually Impaired Students | Revista Brasileira de Ensino de Física | 0,4 | 2020 | 7 | 77,0004 |

| Cod | Autores | Título Artigo | Journal | FI | Ano | Ci | InOrdinatio |
|-----|---|--|---|-------|------|----|-------------|
| 2 | Usuda-Sato, K., Nakayama, H., Fujiwara, H. and Usuda, T. | Touch the Universe: Developing and Disseminating Tactile Telescope Models Created with a 3D Printer | CAPJOURNAL (26), pp. 24-30 WE - Emerging Sources Citation Index (ESCI) | | 2019 | 2 | 62 |
| 3 | Rule, A.C. | Tactile Earth and space science materials for students with visual impairments: Contours, craters, asteroids, and features of Mars | Journal of Geoscience Education | 2,8 | 2011 | 26 | 6,0028 |
| 4 | Dominici, T.P., Oliveira, E., Sarraf, V. and Del Guerra, F. | Atividades de observação e identificação do céu adaptadas às pessoas com deficiência visual TT - Development of activities for the perception and identification of the sky by visually impaired persons | Revista Brasileira de Ensino de Física | 0,4 | 2008 | 24 | -25,9996 |
| 5 | Benacchio, L. | Using the Network for education and outreach in astronomy | INTERNATIONAL JOURNAL OF MODERN PHYSICS C | 1,176 | 2001 | 1 | -118,999 |
| 6 | SPAGNA, G.F. | Teaching Astronomy For The Blind - Providing A Lecture And Laboratory Experience | AMERICAN JOURNAL OF PHYSICS | 1,022 | 1991 | 5 | -214,999 |

Fonte: dados da pesquisa.

Para sintetizar os dados, apresta-se no Quadro 2, o código de cada artigo (cod), bem como autores, o título, Journal, Fator de Impacto (FI) quando disponível, ano de publicação, número de citações (CI) e o cálculo do InOrdinatio dos 6 artigos classificados.

Apesar deste trabalho possuir um cunho qualitativo, informações quantitativas, como as expostas no Quadro 2, auxiliam para possibilitar uma visão geral do cenário investigativo e da amostragem dos textos que serão analisados.

Como relação aos dados quantitativos segundo Garnica e Pereira (1996, p.61):

O lado quantitativo refere-se aos dados numéricos dos quais lançamos mão para direcionar nossas conclusões – ainda que estas não sejam e nem mesmo as pretendamos definitivas. A quantidade, nesse caso, manteve-se como guia, nunca como determinante e em nenhum momento lançamos mão do rigor como classicamente conhecido pelas abordagens positivistas.

Logo é possível verificar que foram pesquisadas em 4 Bases de Dados e com um total de 117 artigos, contudo considerando o objetivo atribuído, foi possível selecionar para análise 6 artigos, o que representa aproximadamente 5% do total. Diante desses valores, ascende uma preocupação ainda maior no que tange o número de artigos com tema de astronomia para DV, mostrando a necessidade de alavancar as pesquisas, fato que corrobora com as indagações primárias que se teve.

Traçou-se a busca por uma representatividade no campo da aprendizagem. Um questionamento surgiu: existe dentro dos artigos selecionados um ou mais autores que podem se destacar no campo da aprendizagem para o ensino de Astronomia? Com isso, os olhares debruçam-se na existência de autores de referências, e para isto não se

considera unicamente a referência, mas sim os diversos autores que podem dela fazer parte, considerando também a teoria a qual o autor está implicado e não somente a citação por seu nome.

A seguir é apresentado a discussão a respeito dos artigos, bem como se nos mesmos é possível identificar referências que auxiliam na aprendizagem de astronomia para DV.

A1: O trabalho segundo os autores traz como objetivo “apresentar o processo de criação de uma maquete com temperatura controlada, mostrando a diferença de temperaturas dos planetas do Sistema Solar e as distâncias relativas ao Sol para alunos com deficiência visual”, sendo desenvolvido no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do campus Juazeiro do Norte do Instituto Federal do Ceará.

Os autores justificam a escolha do tema de Astronomia pois, em geral, o estudo desta ciência traz a abordagem dos conceitos de forma essencialmente visual, sendo assim o “uso de modelos em escala constitui um importante método para apresentar noções de tamanhos de planeta”. Logo, o trabalho propõe a construção de uma ferramenta didática planejada a partir da aplicação de materiais e equipamentos de baixo custo, e expõe que à necessidade surge para auxiliar uma discente da 1ª série do Ensino Médio, do IFCE campus Juazeiro do Norte para uso nas aulas de Gravitação.

A maquete e os modelos foram apresentados em uma mostra de Astronomia durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) 2018, no IFCE campus Juazeiro do Norte. Os autores descrevem que o local de apresentação foi “uma sala completamente escura de modo que os visitantes pudessem ter uma experiência similar àquela das pessoas com deficiência visual”. E com relação aos visitantes, estes possuíam níveis de deficiência variados, sendo alguns deles cegos.

Contudo não é possível identificar referência de Teoria de Aprendizagem ou autor de referência no que tange também a relação com a aprendizagem. Os autores deixam subentendido que seria uma aprovação do material, mas não mensuram a aprendizagem com a utilização do mesmo, sendo assim, apresentam relatos dos participantes, como a experiência de um deles informando que foi muito proveitoso participar, e que para um indivíduo desprovido da visão desde o nascimento, possibilitou ter uma noção de “localização e distribuição dos planetas no Sistema Solar”. Outro ponto segundo autores destacados pelos visitantes é com relação a ordem das órbitas dos planetas. Assim os autores concluem que foi possível através das participações das pessoas com DV, “estabelecer melhorias na forma de apresentação do modelo, assim como percebemos a necessidade da adição de novos materiais e mecanismos para diversificar os temas abordados”.

A2: O trabalho segundo os autores apresenta como objetivo: desenvolver modelos que pudessem ser compreensíveis para cegos, deficientes visuais (BVI) e pessoas com visão, modelos estes em um formato compatível com impressoras 3D para disponibilizar comercialmente. Em sua justificativa para que todos tenham oportunidades de desfrutar as maravilhas do Universo, trazem Mineshige *et al.* (2009) que relata o fato de muitas pessoas com deficiência não ter a oportunidade de “tocar” o Universo e isso dá possivelmente devido à falta de recursos.

Embora existam modelos 3D táteis de corpos celestes, os telescópios ainda carecem de modelos, visto que um telescópio tem um papel extremamente importante nas observações astronômicas. Assim eles desenvolveram um projeto para modelos de telescópio 3D, inicialmente pelo modelo do Telescópio Subaru.

A primeira apresentação dos modelos foi realizada em uma aula de ciências de Shibata. “A turma consistia em três alunos com cegueira total e quatro alunos com baixa visão”.

Os autores trazem relatos que após esta aula muitos alunos enviaram cartas de agradecimento, contendo afirmações como: “Depois desta aula, eu poderia entender como funciona um telescópio”, “Ao tocar nos modelos, pude perceber o telescópio melhor do que apenas ouvindo”, entre outras afirmações que refletem a importância de utilização de modelos táteis como ferramenta para comunicar astronomia e tecnologia, afirmando ainda que ao contar histórias e fatos pode auxiliar mais para enriquecer a compreensão dos alunos sobre o modelo.

Usuda-Sato também fez apresentações para outros grupos de baixa visão em Tóquio. Em comparação com a apresentação anterior realizada em sala de aula, um grupo maior pode ser mais desafiador, pois precisa ter por exemplo tempo suficiente para tocar o modelo por cada pessoa, assim segundo os autores fez-se necessário limitar o número de participantes considerando a quantidade de modelos, para que cada modelo pudesse ser utilizado por até cinco pessoas com DV ou baixa visão, e neste caso os autores limitaram o número máximo de participantes a 30 no total.

A realização também foi segundo eles, diferente da que ocorre em uma sala de aula, uma vez que foi solicitado aos participantes com visão para serem intérpretes aos alunos DV ou baixa visão, ou seja, sem a presença formal de um professor, e segundo eles desta maneira ajudou a melhorar a compreensão dos participantes.

Poderia em um primeiro momento, devido a falta de presença de professor, comparar a sala de aula invertida ou flipped classroom, contudo não se pode, pois a técnica educacional da sala de aula invertida se estrutura em dois momentos, sendo o primeiro com atividades de aprendizagem interativas em sala de aula e o segundo momento com utilização de tecnologias digitais, como vídeo aulas fora de sala de aula.

Segundo Valente (2014, p.85):

A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Os autores ainda relatam que independentemente da deficiência visual, um museu com experiências táteis captura a atenção. E segundo eles, Usuda-Sato escreveu vários artigos com base no conteúdo da exposição, planetários fora de Tóquio também visitaram o Museo e planejam realizar uma exposição semelhante com os mesmos materiais táteis. A exposição também foi exportada para o National Astronomical Research Institute da Tailândia (NARIT), o que evidencia o enorme interesse por materiais com esse viés atrelado ao ensino para DV.

Embora os autores não apresentem TA e autor de referência no que tange também a relação com a aprendizagem, afirmam que para se desenvolver um bom modelo de observação tátil, faz-se necessário a colaboração de pessoas de baixa visão e também de especialista em educação especial, ambos são essenciais para que o modelo seja compreensível por meio do sentido tátil. Assim como é importante as histórias relacionadas ou fatos tecnológicos para envolver as pessoas no modelo 3D. Quando em museus outro ponto é com relação ao treinamento de funcionários ou a designação de um especialista em astronomia devem ser considerados para auxiliar nas explicações. E por fim, embora hoje se tenha modelos 3D disponíveis nas mídias para fazer download, contudo não são todos que possuem acesso a uma impressora 3D nem as habilidades para usá-la, e outro ponto como proposta futura os autores estão planejando a construção de um sistema de circulação das maquetes entre planetários domésticos e museus de ciências, e um site com dicas de planejamento de uma exposição tátil e os modelos 3D.

A3: Este trabalho apresenta um estudo de novos materiais para ensinar conceitos de geociências para alunos com DV do ensino fundamental e médio. O autor relata ainda que este ocorreu durante um acampamento espacial de verão com duração de uma semana. E possuía três objetivos:

(...) (a) descrever materiais eficazes (comerciais e feitos por instrutores) para ensinar conceitos de ciências da Terra e do espaço para alunos com deficiência visual; (b) apresentar aulas de base teórica como ciclos de aprendizagem para que outros tenham um modelo construtivista de ensino; e (c) fornecer minhas percepções sobre como trabalhar com alunos do ensino fundamental e médio com cegueira ou deficiência visual (Rule, 2009, p.205, tradução nossa).

O acampamento tem duração de 6 dias, o tamanho da amostra é de 11 alunos de que cursavam entre a 2ª e à 8ª série, ou seja, atualmente corresponde a 3º e 9º ano, todos tinham deficiências visuais significativas, com três alunos totalmente cegos e outros dois com visão extremamente limitada.

Para o estudo o autor utilizou projeto de pré-teste-intervenção-pós-teste podendo assim, segundo ele, “validar a eficácia de um conjunto de novos materiais curriculares para ensinar conceitos de Terra e espaço para alunos do ensino fundamental e médio com deficiência visual”, sendo toda pesquisa realizada pelo autor, e intervenção de forma oral.

O autor expõe que as questões “foram avaliadas por três especialistas da área de ensino de ciências e determinadas para que todas representassem informações essenciais para os principais construtos do estudo” seguindo a tradição de Lawshe (1975), também utilizou do coeficiente alfa de Cronbach que é uma técnica para avaliação da confiabilidade e consistência interna de instrumentos de medição, que segundo os autores teve pontuação de 0,84, indicando confiabilidade razoavelmente forte.

As lições realizadas foram quatro, sendo elas sequencialmente: 1 - Movimentos de Corpos no Espaço e Silhuetas de Diferentes Visões; 2 - Mapas Topográficos de Contorno (curvas de níveis); 3 - Asteroides Próximos à Terra e o Processo de Formação de Grandes Crateras e 4 - Características topográficas de Marte. Por vezes os alunos não apresentavam conhecimento do assunto, e o autor descreve como sucedeu as intervenções desde o pré-teste até o pós-teste, no qual por exemplo a avaliação da aula ocorria quando os alunos conseguiam descrever sobre o assunto, ou resumira sobre o que aprenderam e posteriormente confeccionar seus materiais conforme solicitado.

Embora o autor não traga TA e autor de referência no que tange também a relação com a aprendizagem, este utiliza-se da tradição de Lawshe (1975) para validação e ainda do coeficiente alfa de Cronbach para avaliação da confiabilidade e consistência interna de instrumentos de medição, elevando assim a confiabilidade e certeza para utilização e aprendizagem dos estudantes através dos materiais. Apresenta ainda relatos dos estudantes como com relação as aulas práticas se possuíam no ambiente escolar, e vários respondem que em geral as aulas de ciências no ambiente escolar envolvia assistir a filmes ou ler livros didáticos com poucas experiências concretas, com relação ao pós teste demonstrou que “a maioria dos alunos reteve informações importantes sobre os novos conceitos ensinados de como fazer ou adquirir materiais táteis e falta de conhecimento ou acesso à tecnologia assistiva”

E concorda-se com o autor sobre o uso de modelos ter um papel significativo, pois fornecem motivação e percepção real sobre os objetos, o que auxilia no aprendizado no que tange as áreas de ciência, tecnologia, entre tantas outras.

A4: O trabalho apresenta o desenvolvimento de materiais táteis para o ensino de Astronomia para DV. Os autores trazem como inquietação sobre a acessibilidade a todos a um céu estrelado, exceto os DV, logo eles questionam se “seria mesmo impossível preencher a lacuna e proporcionar às pessoas com deficiências visuais a oportunidade de contemplar o céu?” Assim o trabalho segundo os autores, faz parte de um projeto que se propõe a discutir, bem como propor soluções através da construção de material didático para o ensino de Astronomia a DV, tendo então por objetivo “mostrar o céu noturno fazendo uso e adaptações de algumas das suas representações usuais: em particular a esfera e os mapas celestes.”

Inicialmente os autores observam o material multissensorial que foi desenvolvido para o Museu do Instituto Adolfo Lutz (MusIAL), desenvolvendo também “uma planta do prédio daquela instituição em alto relevo, como no modo Braille” permitindo aos DV compreender o espaço físico que estão inseridos. Os autores descrevem também os materiais utilizados para elaboração assim como as recomendações de ajustes ao apresentar durante a primeira visita à Fundação Dorina Nowill, uma das maiores empresas responsável pela produção de material didático utilizado pelos estudantes cegos no Brasil e segundo os autores a avaliação do material se dá por “funcionários, voluntários e clientes da Fundação”, as idades destes são variadas assim como as suas formações, e são “portadores de cegueira total, de nascença ou adquirida, ou visão subnormal.”

Contudo vale destacar que os autores expõem que o material, o qual eles desenvolvem e descrevem no trabalho não tem a pretensão de ser autoexplicativo, assim como não pretende oferecer respostas definitivas, o que eles colocam é a necessidade de fomentar uma discussão.

São realizadas duas avaliações do material para elaboração final de oito mapas celestes em relevo, três mapas que mostram as constelações de uma noite para melhor referência em relação a rotação da Terra, dois mapas em alto relevo mostrando a poluição luminosa de São Paulo, um catálogo com 14 constelações separadas em relevo, duas constelações tridimensionais, uma esfera celeste com as estrelas em relevo e os desenhos das constelações em baixo-relevo; e um 1 livro voltado aos educadores com os principais conceitos astronômicos.

Um importante ponto a se destacar é colocado pelos autores na discussão sobre se o material consegue transmitir aos não-videntes o céu, contudo por não se tratar do objetivo do trabalho este questionamento não foi respondido. Também não é apresentado TA e a autor de referência no que tange também a relação com a aprendizagem, contudo os autores deste trabalho colocam sobre um outro dado momento apresentar.

A5: O trabalho apresenta um projeto no qual os autores denominam de “Pegue as Estrelas na Rede!” com viés de didática e divulgação e também traz relatos da utilização da Rede para ensino de Astronomia por DV denominado de “O Universo na ponta dos dedos”.

Com relação ao Pegue as estrelas na rede! Esse se desenvolveu com o apoio do Observatório Astronômico de Pádua (Padova), na Itália também com apoio da empresa italiana de telefonia e Internet: Telecom Itália.

Os autores colocam como um de seus objetivos do uso do “satisfazer os interesses do internauta que querem aprender alguns conceitos de Astronomia, ou que está simplesmente curioso sobre esses temas”. Embora o site seja acessível a todos, eles expõem que é subdividido em módulo o qual é pensado em um utilizador específico, “como professores, alunos, crianças com menos de 10 anos, adolescentes, curiosos e simplesmente interessados” (tradução nossa).

Dessa forma, mesmo que rigorosos no conteúdo e inovação do método didático, os resultados podem ser ao mesmo tempo atrativos e estimulantes para quem quer conhecer Astronomia ou simplesmente tem alguma curiosidade sobre isso.

Dentro do site cito alguns pontos que considero importante destaque e também referido pelos autores, como no módulo o “Planetário Virtual” que é utilizado por muitas escolas e que contribui para o currículo, pois proporciona um “curso interativo de Astronomia” propiciando segundo os autores, novas formas de aprendizado, que em suas afirmações trazem “a oportunidade de aprender os argumentos seguindo um caminho preferido e com um ritmo adequado às capacidades individuais. Você aprende sozinho, essa é uma maneira muito boa de aprender”. Também colocam que pode ser considerado uma ferramenta de autoaprendizagem aí faz-se necessário que os professores utilizam em colaboração ao currículo escolar, assim como a necessidade de adaptação tanto de idade como nível de escolaridade.

O site traz ainda o “Pergunte ao astrônomo” (tradução nossa), que possibilita fazer perguntas através de um formulário, e as respostas são coletadas, em uma página própria. Com isso os autores firmam que estimula a visita assim como a colaboração pelos usuários em seu desenvolvimento. Outro ponto disponível no site é a possibilidade de oferecer, agendar uma videoconferência sobre um tema fixo ou por “pergunta-resposta” de acordo com suas necessidades. Existe um “caderninho do céu” neste estão disponíveis os eventos astronômicos observáveis, dentre outras possibilidades também descritas pelos autores.

No trabalho não é apresentado TA e o autor de referência no que tange também a relação com a aprendizagem, contudo poderia ser sustentada com a Utilização de Rogers que qual traz o organismo humano possuidor da tendência à atualizar-se, e que tem como fim sua autonomia, o que é de certa forma é perceptível quando os autores descrevem

a utilização do site com viés de ensino, e nos princípios de aprendizagem de Rogers o ensino precisa facilitar o crescimento pessoal do sujeito em sua amplitude, e com isso a aprendizagem nesse formato é denominada de aprendizagem significativa, ou seja, acontece quando o assunto é percebido pelo aluno como relevante para si. Pois a proposta de psicologia rogeriana vê o professor como um facilitador da aprendizagem do estudante, que neste caso poderia ser considerado o site exercendo esse papel do professor, devido a forma na qual está organizado, com possibilidades de questionamentos, conferências, atuando mediando o ensino, o qual necessita estar centrado no aluno, criando condições para o seu desenvolvimento pessoal.

Com relação ao “Universo ao Seu Alcance”, este é um módulo específico para DV e cegos, com divulgação científica voltado totalmente para este público, segundo os autores era inclusive o único naquele momento na Net, que retratam como “uma clássica viagem por planetas, cometas e galáxias para descobrir as maravilhas do Universo”. A principal característica do site é o fato de não ser “adaptado para”, ou “acessível a” deficientes visuais ou cegos, mas é desenvolvido especialmente para esses usuários. Uma vez que cada imagem astronômica pode ser impressa para forma tátil e impressora em Braille da descrição detalhada da imagem, pois a conversão do material se dá por uma um software desenvolvido no Departamento de Elétrica e Engenharia da Computação na University of Delaware. No site contém uma visão geral de objetos como Sol, planetas do Sistema Solar, as estrelas e as galáxias, fenômenos físicos associados à imagem astronômica e os textos funcionais que estão ligados às imagens.

Uma questão bem importante apontada pelos autores é com relação a importância de uma pessoa cega para auxiliar na implementação do site atendendo com apontamentos relacionados aos problemas técnicos, assim como os específicos decorrentes da forma como os cegos percebem as questões de distância, profundidade, tamanho e forma dos objetos.

Uma questão apresentada durante o uso do site se dá pelo uso da tecnologia, uma vez que quando eles colocam sobre o pensamento com relação a “didática”, em geral esta relação é associada ao aprendizado feito por um professor, contudo ao se deparar com as questões de tecnologia, e uso da internet como o site o “uso da rede confunde completamente esses limites”, podendo o site ter seu uso atrelado ao estudo em sala de aula com auxílio de um professor ou com viés para divulgação através das pessoas que acessam para conhecer assim como a utilização das comunicações para obter ainda mais informações e o que não deixa de ser uma espécie de uso didático do site, os autores ainda colocam que essas situações não pode ser vista de forma negativa, mas sim como uma oportunidade de incentivar um público mais amplo.

A6: O presente trabalho relata sobre a adaptação de ensinar Astronomia em um laboratório a um único aluno não vidente. Vale destacar, conforme os autores expõem, que não se trata de um guia completo para o ensino de aluno com DV.

Estes afirmam que embora exista uma extensa literatura sobre como “atender às necessidades educacionais de alunos especiais, grande parte dela é dirigida ao ensino fundamental e médio”, existindo pouco material que aborde o laboratório a nível universitário. Além desta relação de adaptação os autores descrevem de forma breve o curso de Astronomia e o laboratório em si.

No trabalho não é apresentado uma TA ou autor de referência no que tange também a relação com a aprendizagem, o que objetiva-se em maior ênfase da discussão do trabalho é relacionado a necessidade de adaptação das atividades disponíveis para videntes ao aluno com DV, essa situação é por vezes vivenciada nos ambientes escolares, muitas dessas vezes encarada de forma negativa pelos profissionais pois existe ainda pouca formação neste viés para os professores, bem como citado pelos autores, a existência de poucas fontes literárias específicas ou mesmo materiais didáticos que possam suprir ou auxiliar para o ensino.

Como resultado final, houve adaptação no modo de execução das aulas, de forma a permitir ao aluno com DV o acompanhamento da teoria da unidade curricular, bem como a adaptação dos equipamentos de laboratório fornecendo de forma tátil seu acesso, permitindo assim ao estudante ter a disponibilidade de realização dos experimentos assim como os demais colegas videntes, e com isso conquistando o conhecimento exigido a todos.

Com relação aos dados encontrados na pesquisa de artigos, somente 05 artigos possuíam a temática voltada ao Ensino de astronomia para deficientes visuais, evidenciando a baixa produção na área e uma preocupação ascendente para necessidade de materiais educacionais que atenda a esse público, atrelada ainda a necessidade de auxílio para produção inclusive dos materiais táteis propiciando ao DV as mesmas possibilidades no ensino disponíveis aos videntes. Assim como a falta de embasamento em uma teoria de aprendizagem que possa balizar o que se é produzido ou executado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já descrito, esta pesquisa foi idealizada para buscar referências que pudessem ancorar no ensino de astronomia para DV. Todos os artigos trazem a importância do tema na área educacional, contudo a partir das verificações realizadas, não foi possível encontrar referências e autores que se apresentem nos trabalhos e tão pouco se destacassem como representativos para a criação de um aporte teórico sobre aprendizagem na área pesquisada.

Vale destacar que a alusão à ausência de TA e/ou autores de referência é relativa aos artigos encontrados, lembrando que não foram analisados por exemplo, teses e dissertações, um dos motivos é a escolha do MO, ficando uma dica já para um próximo trabalho de RSL, uma vez que pode-se pensar que em geral nos programas de pós-graduação é ensinado e por vezes até exigido um embasamento teórico educacional, mas vale deixar claro que esta pesquisa de forma alguma possui o intuito de desmerecer ou desqualificar os artigos selecionados, mas sim contribuir em algum aspecto para futuros estudos. Pois todas as pesquisas aqui encontradas possuem elevada importância para a qual se propôs.

Não somente as questões atreladas ao ensino vale o destaque, mas a percepção da importância para o desenvolvimento dos estudantes, assim como afirma o autor de A3, é pequena a porcentagem da população com DV, e por vezes os alunos acabam por ficar isolados em locais destinados ao ensino para este público, e todos precisam fazer-se parte

do espaço que ocupam, outra questão é a vantagem nesse sentido dos videntes, uma vez que conseguem perceber o arranjo espacial que os cercam, precisando que para os DV seja possível tatear as informações ou receber descrições de outros indivíduos para forma as imagens mentais e dar sentido a qualquer questão a ele atribuída, e precisa-se entender que o mundo não divide-se para videntes e não videntes.

Assim, como perspectivas futuras espera-se contribuir para o Ensino de Astronomia para DV, elucidar as lacunas necessárias de serem preenchidas ao se propor materiais didáticos, sequências didáticas baseados em fundamentações teóricas de ensino e aprendizagem, que futuramente possam ser propostas a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.S.; CASTRO, J. N. M.; CRUZ, W.T.; ALMEIDA, R.Q. **Construção de uma Maquete do Sistema Solar com Controle de Temperatura para Alunos com Deficiência Visual**. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 42, e20190098, 2020.

BENACCHIO, L. **Using the Network for education and outreach in astronomy**. International Journal of Modern Physics C, v. 12, n. 04, p. 505-517, 2001.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

DOMINICI, T.P.; OLIVEIRA, E.; SARRAF, V.; DEL GUERRA, F. **Atividades de observação e identificação do céu adaptadas às pessoas com deficiência visual**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 30, n. 4, p. 4501.1-4501.8, 2008.

GARNICA, A.V.M.; PEREIRA, M.E.F. **A pesquisa em Educação Matemática no Estado de São Paulo: um possível perfil**. Bolema: Boletim de Educação Matemática/Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, v. 11, n. 12, 1997.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

RULE, A.C. **Tactile Earth and space science materials for students with visual impairments: Contours, craters, asteroids, and features of Mars**. Journal of Geoscience Education, v. 59, p. 205–218, 2011.

PAGANI, R.N.; KOVALESKI, J.L.; RESENDE, L.M. **Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication**. Scientometrics, v. 105, n. 3, p. 2109-2135, 2015.

USUDA-SATO, K.; NAKAYAMA, H.; FUJIWARA, H.; USUDA, T. **Touch the Universe: Developing and Disseminating Tactile Telescope Models Created with a 3D Printer**. CAPJournal, n. 26, p. 24-30, 2019.

VALENTE, J.A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Editora UFPR.

SPAGNA, G.F. **Teaching astronomy for the blind: Providing a lecture and laboratory experience**. American Journal of Physics, v. 59, p. 360-363, 1991. doi:10.1119/1.16550.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A educação inclusiva: relato de experiência educação inclusiva envolvendo uma aluna com deficiência auditiva

Inclusive education: an experience report on inclusive education involving a student with hearing impairment

Emanuela Maria Campos de Andrade Castro

Intérprete de Libras - Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz – Cidade: Floresta – PE. Graduada Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Especialista em Libras pela Universidade PROMINAS

RESUMO

No acompanhamento da aluna Andreza de Souza Silva, em uma Escola Técnica Estadual de Ensino Integral, enfrentamos desafios significativos devido à sua deficiência auditiva e dificuldades de comunicação em Libras, português e leitura. Para superá-los, adotamos estratégias adaptadas, como uso de materiais visuais e atividades interativas. Introduzimos uma eletiva de Libras para alunos ouvintes, promovendo interação. A presença da intérprete Emanuela Maria Campos de Andrade foi essencial. A avaliação incluiu testes, provas e trabalhos, com média de aprovação em 6,0. Apesar dos desafios, observamos interação positiva entre Andreza, professores e colegas. Destaca-se que a inclusão de pessoas com deficiência auditiva em Segurança do Trabalho requer atenção especial. A acessibilidade é crucial para garantir igualdade de oportunidades. Andreza, aluna do 2º ano, apresentava dificuldades na compreensão dos conteúdos devido à deficiência auditiva. Com acompanhamento adequado, houve avanços em sua aprendizagem, embora persistam desafios, como compreensão de conceitos, gerando dislexia. Relatar essa experiência é crucial para promover conscientização sobre a importância da inclusão. Buscamos embasamento teórico sobre educação inclusiva e deficiência auditiva, o que foi fundamental para a aplicação prática, proporcionando visão valiosa sobre desenvolvimento de habilidades para lidar com diversidade na sala de aula.

Palavras-chave: educação inclusiva; deficiência auditiva; libras; acessibilidade; desafios.



ABSTRACT

In the follow-up of the student Andreza de Souza Silva, in a State Technical School of Integral Education, we faced significant challenges due to her hearing impairment and difficulties in communicating in Libras, Portuguese and reading. To overcome them, we adopt adapted strategies, such as the use of visual materials and interactive activities. We introduced a Libras elective for hearing students, promoting interaction. The presence of the interpreter Emanuela Maria Campos de Andrade was essential. The evaluation included tests, exams and assignments, with an average pass rate of 6.0. Despite the challenges, we observed positive interaction between Andreza, teachers and classmates. It is noteworthy that the inclusion of people with hearing impairment in Occupational Safety requires special attention. Accessibility is crucial to ensure equal opportunities. Andreza, a 2nd year student, had difficulties in understanding the contents due to hearing impairment. With adequate follow-up, there have been advances in their learning, although challenges persist, such as understanding concepts, generating dyslexia. Reporting this experience is crucial to promote awareness of the importance of inclusion. We sought a theoretical basis on inclusive education and hearing impairment, which was fundamental for the practical application, providing valuable insight into the development of skills to deal with diversity in the classroom.

Keywords: inclusive education; hearing impairment; libras; accessibility; challenges;

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem emergido como um dos alicerces centrais do sistema educacional contemporâneo, visando assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais e necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam integralmente integrados na comunidade escolar. Este relato de experiência se concentra em um caso específico de educação inclusiva, no qual nos dedicamos a proporcionar uma aprendizagem eficaz e significativa a uma aluna com deficiência auditiva. O propósito deste trabalho é compartilhar uma experiência prática no contexto da educação inclusiva, destacando os desafios, estratégias e aprendizados envolvidos no processo de inclusão da aluna.

Além disso, busca-se disseminar boas práticas e informações relevantes que possam beneficiar educadores, gestores escolares e demais interessados na promoção da inclusão educacional. A inclusão de estudantes com deficiência auditiva é crucial não apenas para cumprir com a legislação vigente, mas também para fomentar uma sociedade mais igualitária e respeitosa das diferenças individuais. É fundamental que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades específicas desses alunos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais de alta qualidade. Neste contexto, nossa experiência se torna relevante ao evidenciar os desafios enfrentados e as soluções encontradas para oferecer uma educação inclusiva efetiva (Silva, 2023).

Os principais objetivos deste relato de experiência são: descrever o contexto da escola e da aluna com deficiência auditiva envolvida no processo de inclusão, apresentar as estratégias pedagógicas e recursos utilizados para apoiar o aprendizado da aluna, discutir os desafios enfrentados pela equipe educacional e como foram superados, e compartilhar

as lições aprendidas e conclusões tiradas dessa experiência, visando contribuir para a melhoria contínua da educação inclusiva. Durante o período de 2022 a 2023, tive a oportunidade de acompanhar e participar ativamente da experiência de educação inclusiva na Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz, especialmente voltada para a aluna Andreza de Souza Silva, que possui deficiência auditiva.

Este relatório busca relatar as práticas, desafios e conquistas ao longo desse período, abordando a questão da educação inclusiva e acessibilidade no ambiente escolar, com enfoque na atuação da Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz, especificamente no curso de Segurança do Trabalho, e a inclusão da estudante com deficiência auditiva, Andreza de Souza Silva. O objetivo desse relatório é garantir acesso pleno ao currículo comum para a aluna Andreza, por meio da adoção de práticas pedagógicas inclusivas que abordem suas diferenças de maneira ética e intencional, promovendo sua participação em todas as dimensões educacionais e criando um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo.

Durante o período em que acompanhamos a jornada educacional de Andreza, nos deparamos com diversos desafios que exigiram criatividade, dedicação e cooperação para serem superados. Um dos principais obstáculos foi a comunicação eficaz em sala de aula. Devido à deficiência auditiva de Andreza, foi necessário implementar estratégias que garantissem sua compreensão plena do conteúdo apresentado. Para isso, utilizamos recursos visuais, como apresentações em slides com textos explicativos e imagens ilustrativas, além de recursos tecnológicos. Essas estratégias não apenas facilitaram o aprendizado de Andreza, mas também beneficiaram outros alunos, promovendo uma abordagem mais inclusiva para toda a turma.

Outro desafio significativo foi a adaptação das atividades práticas do curso de Segurança do Trabalho. Muitas vezes, essas atividades envolviam comunicação verbal rápida e interações em ambientes ruidosos, o que representava uma barreira para Andreza. Para superar esse obstáculo, desenvolvemos atividades alternativas que enfatizavam a comunicação visual e gestual, permitindo que Andreza participasse ativamente das atividades práticas junto com seus colegas. Além disso, trabalhamos em estreita colaboração com os instrutores do curso para garantir que todas as atividades fossem adaptadas de forma a atender às necessidades específicas de Andreza, sem comprometer os objetivos do curso.

Ao longo dessa experiência, pudemos constatar o impacto positivo de práticas inclusivas não apenas na vida acadêmica de Andreza, mas também no ambiente escolar como um todo. A inclusão de estudantes com deficiência auditiva não é apenas uma questão de cumprir requisitos legais, mas sim de promover uma cultura de respeito, colaboração e valorização da diversidade (Silva, 2023).

Uma das principais lições que aprendemos é que a inclusão efetiva requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar. Desde educadores até funcionários administrativos, todos têm um papel fundamental a desempenhar na criação de um ambiente inclusivo e acessível. Além disso, a flexibilidade e a capacidade de adaptação são essenciais para enfrentar os desafios que inevitavelmente surgirão ao longo do processo de inclusão.

Em última análise, esperamos que este relato de experiência possa servir como inspiração e guia para outras instituições educacionais que buscam promover a inclusão

de estudantes com deficiência auditiva e outras necessidades especiais. Acreditamos firmemente que, com dedicação, criatividade e colaboração, podemos criar um ambiente educacional onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capacitados a alcançar seu pleno potencial. Parte superior do formulário

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao iniciar o acompanhamento da aluna Andreza de Souza Silva, na Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz de Ensino Integral, ficou evidente a necessidade de um planejamento cuidadoso devido às suas dificuldades em Libras, português e leitura. Enfrentamos desafios iniciais ao adaptar nosso método de ensino, mas gradualmente implementamos estratégias como o uso de materiais visuais, vídeos e atividades interativas para facilitar seu aprendizado. Uma das iniciativas mais significativas foi a implementação de uma eletiva de Libras para os alunos ouvintes, não apenas para promover a inclusão de Andreza, mas também para fomentar a interação e compreensão entre todos os estudantes.

A presença da intérprete de Libras, Emanuela Maria Campos de Andrade, foi fundamental para o sucesso desse programa, com planejamento conjunto entre ela e os demais professores.

A inclusão de pessoas com deficiência auditiva no curso de Segurança do Trabalho demanda atenção especial, considerando sua natureza prática e teórica. A acessibilidade torna-se crucial para garantir igualdade de oportunidades e condições para todos os estudantes desenvolverem seu potencial (Ferreira, 2020).

A avaliação da aluna foi abrangente, incluindo testes, provas e trabalhos, com uma média de aprovação estabelecida em 6,0. Apesar de alguns desafios e preconceitos enfrentados, observamos uma interação positiva entre Andreza, os professores e os colegas ao longo do semestre. É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência auditiva no curso de Segurança do Trabalho demanda atenção especial, considerando sua natureza prática e teórica. A acessibilidade torna-se crucial para garantir igualdade de oportunidades e condições para todos os estudantes desenvolverem seu potencial.

Andreza de Souza Silva, uma aluna matriculada no 2º ano do curso técnico, apresentou dificuldades na compreensão dos conteúdos desde o início, especialmente na comunicação aluno-professor e aluno-aluno. Com 16 anos de idade e laudo médico comprovando sua deficiência, ao longo do acompanhamento percebemos avanços significativos em sua aprendizagem, embora ainda haja desafios, como a compreensão de conceitos como frases e palavras, gerando uma dislexia em seu aprendizado.

Relatar essa experiência de educação inclusiva é uma oportunidade importante para compartilhar conhecimento e promover a conscientização sobre a importância da inclusão nas instituições educacionais. Antes de iniciar o trabalho, buscamos uma sólida base teórica sobre educação inclusiva e deficiência auditiva, estudando princípios, leis, regulamentos e estratégias pedagógicas específicas. Compreender a teoria foi crucial para a aplicação prática durante o relato.

Durante o desenvolvimento do acompanhamento de Andreza, nos deparamos com desafios contínuos que demandaram adaptação e aprimoramento das estratégias utilizadas.

Um desses desafios foi a necessidade de maior suporte individualizado para Andreza, especialmente no que diz respeito à compreensão de conceitos abstratos e à expressão de suas próprias ideias. Para abordar essa necessidade, implementamos sessões de tutoria individualizada, nas quais um professor capacitado oferecia apoio adicional a Andreza, revisando conceitos, tirando dúvidas e proporcionando um ambiente mais propício para seu desenvolvimento acadêmico.

Outro desafio enfrentado foi a integração de tecnologias assistivas de forma mais efetiva no ambiente de aprendizagem de Andreza. Embora já estivéssemos utilizando recursos como softwares de transcrição de áudio e legendagem em tempo real, percebemos a necessidade de explorar ainda mais o potencial dessas tecnologias para apoiar o aprendizado da aluna. Para isso, realizamos semana da pessoa com deficiência e treinamentos para alunos sobre o uso adequado e eficaz dessas ferramentas, buscando maximizar seu impacto no processo de inclusão educacional.

Ao longo do período adicional de acompanhamento, consolidamos ainda mais nossa compreensão sobre os desafios e oportunidades envolvidos na promoção da inclusão educacional. Uma das principais lições aprendidas foi a importância da flexibilidade e adaptação contínua das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos. A educação inclusiva não é um processo estático, mas sim dinâmico, que requer constante reflexão, avaliação e ajustes para garantir o sucesso de todos os estudantes.

Além disso, reforçamos a importância do trabalho colaborativo e da parceria entre educadores, alunos, familiares e profissionais de apoio para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor. A troca de experiências, ideias e recursos entre os membros da comunidade escolar é fundamental para superar desafios e promover o aprendizado significativo de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Dessa forma, concluímos que a jornada rumo à educação inclusiva é contínua e desafiadora, mas também profundamente gratificante. Ao compartilhar nossas experiências, esperamos inspirar e capacitar outros educadores e instituições a embarcarem nesse importante compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Parte superior do formulário

METODOLOGIA DA PESQUISA

Durante este período, o trabalho foi realizado em colaboração com a equipe pedagógica da escola e com a aluna com deficiência auditiva. A metodologia da pesquisa adotada neste relato de experiência baseou-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase na observação participante e na análise reflexiva das práticas educacionais. Durante o período de 2022 a 2023, acompanhamos de perto o processo de inclusão da aluna com deficiência auditiva na Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz. Para isso, utilizamos técnicas como observação direta das interações em sala de aula, diálogo com os professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino, além da análise documental de registros acadêmicos realizado semestral e materiais pedagógicos adaptados.

Através dessa abordagem, pudemos identificar os principais desafios enfrentados pela equipe educacional, as estratégias adotadas para superá-los e os impactos dessas práticas no aprendizado e na integração da aluna com o restante da turma. A análise reflexiva foi essencial para a compreensão das dinâmicas presentes no ambiente escolar, permitindo uma avaliação crítica das práticas inclusivas e a identificação de lições aprendidas ao longo do processo. Parte superior do formulário Algumas das principais estratégias empregadas estão incluídas.

Materiais e Métodos

1. **Adaptação de Material Didático:** Providenciou-se materiais adaptados, como transcrições de aulas e legendas em vídeos, para atender às necessidades dos estudantes com deficiência auditiva.
2. **Presença de Intérprete de Libras:** Garantiu-se a presença de um intérprete de Libras nas aulas teóricas e práticas para assegurar a compreensão e participação plena da estudante.

Estratégias Empregadas:

1. **Comunicação Acessível:** Reforço da Língua Brasileira de Sinais básica para estabelecer uma comunicação eficaz com a aluna; Utilização de recursos como intérpretes de língua de sinais, legendas em vídeos e material didático adaptado.
2. **Apoio Individualizado:** Desenvolvimento de planos de ensino personalizados que atendiam às necessidades específicas da aluna, levando em consideração suas habilidades e limitações; Uso de material visual, gestos e acomodações nas avaliações.
3. **Sensibilização da Classe:** Trabalho com os colegas de sala e a professora Michelle Lopes na disciplina Eletiva de Libras para conscientizá-los sobre a deficiência auditiva da aluna; Promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo por meio de atividades de sensibilização e promoção da empatia entre os alunos.

Continuidade das Estratégias e Desafios Adicionais:

Ao longo do período de acompanhamento, continuamos a implementar e aprimorar essas estratégias, buscando sempre garantir a melhor experiência educacional para Andreza e promover sua inclusão plena na comunidade escolar.

1. **Monitoramento Contínuo:** Estabelecimento de um sistema de monitoramento contínuo do progresso de Andreza, por meio de avaliações regulares e feedback individualizado, para identificar áreas de melhoria e ajustar as estratégias de apoio conforme necessário.
2. **Desenvolvimento Profissional:** Investimento em programas de desenvolvimento profissional para educadores e equipe de apoio, visando aprimorar suas habilidades em lidar com alunos com deficiência auditiva e implementar práticas inclusivas de forma eficaz.

Ao expandir e fortalecer nossas estratégias de inclusão, aprendemos que a

colaboração e o compromisso coletivo são essenciais para o sucesso da educação inclusiva. Cada desafio enfrentado nos proporcionou uma oportunidade de crescer e aprender, e cada conquista celebrada reforçou nossa convicção na importância de promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acessível para todos os alunos.

Assim, ao compartilhar essas experiências e lições aprendidas, esperamos inspirar outras instituições educacionais e profissionais a continuarem avançando no caminho da inclusão, garantindo que cada aluno, independentemente de suas habilidades ou limitações, tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Análise e Discussão dos Resultados

A análise e discussão em torno da educação inclusiva, especialmente no contexto de alunos com deficiência auditiva, reflete tanto os avanços notáveis quanto os desafios persistentes enfrentados pelas comunidades escolares. Enquanto testemunhamos o sucesso das adaptações e o compromisso com a inclusão, é evidente que há uma necessidade contínua de sensibilização, recursos financeiros e esforços coletivos para superar as barreiras existentes. No entanto, a experiência com alunos como Andreza destaca os benefícios tangíveis e intangíveis da inclusão, reforçando a importância de um ambiente educacional verdadeiramente igualitário e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Avanços Observados: Testemunhamos avanços notáveis na promoção de uma educação inclusiva, com participação ativa dos estudantes com deficiência auditiva, refletindo tanto o sucesso das adaptações quanto o compromisso da comunidade escolar com a inclusão. A presença de alunos como Andreza proporcionou um enriquecimento da diversidade na sala de aula, promovendo uma compreensão mais profunda das diferenças individuais e preparando todos os alunos para um mundo mais inclusivo.

Desafios a Serem Superados: É crucial manter a sensibilização em relação às necessidades específicas dos estudantes com deficiência auditiva. Desafios como as barreiras de comunicação, a conscientização contínua e a necessidade de avaliação individualizada demonstram que ainda há trabalho a ser feito para garantir uma educação verdadeiramente igualitária. Recursos financeiros para melhorias na infraestrutura física e aquisição de tecnologias assistivas são fundamentais para superar esses desafios.

Perspectivas Futuras: Aspiramos expandir e aprimorar as práticas inclusivas não apenas no curso de Segurança do Trabalho, mas em toda a instituição. A avaliação contínua será fundamental, assim como a participação da comunidade escolar, para criar um ambiente educacional verdadeiramente igualitário. A experiência com Andreza destacou a importância da educação inclusiva e da adaptação constante para atender às necessidades individuais dos alunos. Com o apoio adequado e a conscientização da comunidade escolar, a inclusão de alunos com deficiência auditiva é não apenas possível, mas também benéfica para todos os envolvidos. Além disso, a experiência proporcionou um crescimento significativo em termos de habilidades de comunicação, empatia e planejamento pedagógico.

Trabalhos Desenvolvidos: Na Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz, tive a oportunidade de trabalhar com Andreza de Souza Silva, uma aluna com deficiência

auditiva. Para garantir sua experiência de aprendizado positiva, adotei medidas como conscientização e formação prévia, comunicação eficaz combinando língua de sinais com fala, adaptação de material didático, parceria com intérprete de língua de sinais e sensibilização dos colegas. Ao longo do ano, observei um grande progresso em Andreza, que não apenas acompanhou o currículo, mas também se tornou uma parte ativa da comunidade escolar. A experiência destacou que a inclusão beneficia não apenas o aluno com deficiência, mas enriquece a experiência educacional de todos. Estou ansiosa para continuar aprimorando nossas práticas inclusivas e para dar as boas-vindas a mais alunos excepcionais como Andreza em nossa escola.

Em última análise, a educação inclusiva não é apenas uma responsabilidade das escolas, mas sim de toda a sociedade. É um compromisso com a igualdade, a diversidade e o respeito mútuo. Ao trabalharmos juntos para superar desafios e promover práticas inclusivas, estamos construindo um futuro mais justo e compassivo para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Os resultados preliminares demonstram uma notável melhoria na participação e no desempenho acadêmico da estudante Andreza de Souza Silva, que possui deficiência auditiva. A implementação de medidas inclusivas, como a presença de um intérprete de libras e a adaptação de materiais didáticos, desempenhou um papel fundamental nesse progresso.

Desafios e Perspectivas: Um sistema de avaliação contínua é crucial para monitorar e ajustar as práticas inclusivas, garantindo que as necessidades dos estudantes com deficiência auditiva sejam atendidas de maneira eficaz. Isso assegura que o progresso da aluna seja sustentado ao longo do tempo.

Adaptações no Ambiente Escolar: Durante a experiência de educação inclusiva, diversas adaptações foram implementadas para apoiar a aluna:

- 1. Intérprete de Libras:** Um intérprete de Libras foi disponibilizado para facilitar a comunicação da aluna com seus professores e colegas.
- 2. Material Didático Adaptado:** Os materiais didáticos foram adaptados para incluir recursos visuais, auxiliando no aprendizado da aluna.
- 3. Sensibilização da Comunidade Escolar:** Palestras foram realizadas para sensibilizar os professores, colegas e funcionários da escola sobre a importância da inclusão e como apoiar melhor os alunos com deficiência auditiva.

Progresso Acadêmico da Aluna: Durante o período da experiência, observou-se um progresso notável no desempenho acadêmico da aluna:

- 1. Melhora na Compreensão de Conteúdo:** Com o apoio do intérprete de libras e do material didático adaptado, a aluna demonstrou uma melhor compreensão do conteúdo apresentado em sala de aula.
- 2. Participação Ativa:** Andreza passou a participar mais ativamente das atividades em sala de aula, demonstrando maior confiança, independentemente de suas limitações.

- 3. Integração Social:** Ela estabeleceu relações mais sólidas com seus colegas, à medida que a conscientização e compreensão da comunidade escolar aumentaram.

Perspectivas Futuras: Embora tenhamos alcançado progressos significativos, reconhecemos que ainda há desafios a serem enfrentados no caminho da plena inclusão educacional. É fundamental continuar aprimorando nossas práticas inclusivas, buscando sempre novas maneiras de apoiar e capacitar alunos como Andreza a atingirem seu potencial máximo.

Esses resultados ressaltam a eficácia das práticas inclusivas na promoção do sucesso acadêmico e social de alunos com deficiência auditiva, enquanto também destacam a importância contínua da avaliação e ajuste dessas práticas para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo e de apoio. Ao compartilhar essas experiências e lições aprendidas, esperamos inspirar outras instituições educacionais e profissionais a continuarem avançando no caminho da inclusão, garantindo que cada aluno, independentemente de suas habilidades ou limitações, tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Figura 1 - Momento de acolhida em aula de Educação Física.



Fonte: o autor.

Figura 2 - Apresentação das Eletivas.



Fonte: o autor.

Figura 3 - Aula de Eletiva - Libras.



Fonte: o autor.

Figura 4 - Apresentação da Eletiva - Libras.



Fonte: o autor.

**Figura 5 -
Apresentação da
Semana da Pessoa
com Deficiência.**



Fonte: o autor.

Figura 6. Seminário da eletiva - Natureza Revelada.



Fonte: o autor.



Fonte: Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais ressaltam a grande importância da formação contínua dos professores, da infraestrutura adequada nas escolas e do envolvimento familiar para o sucesso da educação inclusiva. Refletem também os progressos significativos alcançados, evidenciando tanto o êxito das adaptações implementadas quanto a criação de um ambiente escolar acolhedor e colaborativo. No entanto, reconhecem que desafios persistem, demandando abordagens persistentes e investimentos contínuos.

A experiência relatada enfatiza a importância da Educação Inclusiva e de adaptações específicas para alunos com deficiência auditiva. Destaca-se o comprometimento de toda a comunidade escolar, que possibilitou proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva para a Andreza. A experiência demonstra que, quando as barreiras são removidas e o apoio adequado é oferecido, alunos com deficiência auditiva podem prosperar em um ambiente

educacional inclusivo, enriquecendo o ambiente escolar de maneira diversificada.

A vivência com a aluna com deficiência auditiva mostrou-se enriquecedora em diversos aspectos, contribuindo para sua formação pessoal e acadêmica. Além disso, ressalta-se a importância de promover uma educação inclusiva e garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos. Esta experiência preparou o relator para enfrentar desafios futuros na área da educação e reforçou o compromisso de buscar maneiras de tornar a educação mais acessível e inclusiva para todos os estudantes.

Assim, unificando as considerações finais, reforça-se a necessidade contínua de investimento e comprometimento com a formação dos professores, a adequação da infraestrutura escolar e o envolvimento familiar para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Os progressos alcançados são evidentes, mas os desafios persistentes demandam uma abordagem resiliente e contínua. A experiência compartilhada destaca a importância de remover barreiras e oferecer suporte adequado, mostrando que a inclusão efetiva é não apenas possível, mas também enriquecedora para todos os envolvidos. Essa jornada fortalece o compromisso com uma educação que promova igualdade de oportunidades e prepara os educadores para os desafios do futuro, incentivando a busca por soluções cada vez mais inclusivas e acessíveis.

REFERÊNCIAS

Bayer, E. R. (2013). A Inclusão do Surdo no Ensino Técnico: Estudo de Caso sobre a Interação na Cena Pedagógica. *Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, UNICRUZ*, Rio Grande do Sul. Disponível em: revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/electronica/article/view/4-25. Acesso em: 03 de setembro de 2023.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

Brasil. (2000). Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais / Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP.

Delgado, I. C.; Cavalcante, M. C. B. (2011). A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento. In: Faria, M. B.; Cavalcante, M. C. B. *Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, p. 65-108.

Ferreira, J. (2020). *Educação inclusiva: Práticas e desafios na inclusão de pessoas com deficiência auditiva no ensino técnico*. São Paulo: Editora Acadêmica.

Freire, C. R., & Martins, L. E. B. (Orgs.). (2011). *Educação de surdos: Políticas, práticas pedagógicas e formação de professores*. São Carlos: EdUFSCar.

Mendes, E. G., & Strobel, K. K. (Orgs.). (2008). *Surdez: Processos educacionais e subjetividade*. São Paulo: Plexus Editora.

Quadros, R. M. de. (1997). Educação de Surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed Editora.

Silva, A. S. (2023). Relato de experiência em educação inclusiva: Desafios e estratégias para a inclusão de alunos com deficiência auditiva. São Paulo: Editora Acadêmica.

Souza, R. F., & Santos, S. (2010). Educação inclusiva de alunos surdos: um olhar sobre a formação de professores. Revista Brasileira de Educação Especial, 16(2), 177-192.

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas e instituições que tornaram possível a realização deste trabalho. Primeiramente, agradeço à aluna Andreza de Souza Silva pela confiança e colaboração ao permitir que sua jornada educacional fosse compartilhada neste relato de experiência. Seu comprometimento e determinação foram fontes de inspiração ao longo desse processo.

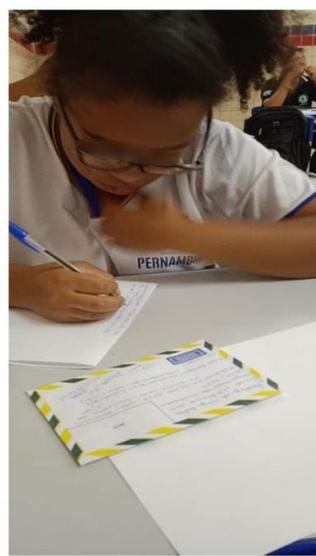
Expresso minha profunda gratidão aos professores, equipe administrativa e demais profissionais da Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz pela dedicação e apoio contínuo ao desenvolvimento da educação inclusiva. Sem o envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos, este trabalho não seria possível.

Agradeço também aos colegas de trabalho e amigos que ofereceram suporte e incentivo durante todo o processo de pesquisa e redação deste relato. Suas contribuições e feedbacks foram inestimáveis para a qualidade e conclusão deste trabalho.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão aos meus familiares pelo apoio incondicional, compreensão e encorajamento ao longo desta jornada. Seu amor e apoio foram fundamentais para minha perseverança e sucesso.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho, meu mais sincero obrigado. Suas contribuições foram essenciais para o alcance dos objetivos propostos e para a disseminação do conhecimento sobre a importância da inclusão educacional

ANEXOS



Fonte: Autor



Fonte: Autor



Fonte: Autor

Organizadora

Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

Índice Remissivo

A

acessibilidade 31, 44, 45, 65, 71, 73, 74
acolhimento 12, 17, 22, 23, 45
alunos 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 24, 25, 26, 27, 28, 28, 29, 30, 31, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 63, 63, 64, 65, 66, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82
ambiente escolar 16, 28, 28, 29, 30, 31, 55, 65, 73, 76, 77, 80, 81
aprendizagem 11, 12, 13, 15, 17, 18, 24, 24, 25, 25, 26, 27, 27, 28, 29, 30, 30, 31, 44, 50, 51, 52, 57, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 65, 66, 67, 67, 68, 69
astronomia 57, 59, 60, 60, 62, 63, 64, 68
atendimento 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46
auditiva 35, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82
autismo 11, 12, 13, 16, 18, 19
autista 11, 12, 13, 16, 17, 18, 35, 47, 48, 49, 51

C

capacitação 14, 17, 18, 22, 26, 29, 47, 48, 51, 55
comunidade escolar 16, 35, 48, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80
conhecimento 13, 14, 16, 17, 24, 25, 27, 29, 31, 36, 37, 44, 45, 51, 52, 59, 63, 65, 68, 68, 74, 82
continuada 11, 12, 15, 16, 17, 26, 29, 30, 35, 38, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 51, 55

D

deficiência 16, 18, 19, 28, 29, 34, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 51, 57, 59, 61, 61, 62, 62, 64, 69
desafios 11, 13, 15, 18, 21, 22, 25, 28, 29, 47, 48, 49, 52, 55, 58, 71, 72, 73, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81
desenvolvimento 13, 14, 15, 16, 17, 19, 25, 25, 27, 28, 28, 29, 30, 38, 43, 49, 50, 57, 65, 65, 67, 67, 71, 74, 75, 76, 82
diagnóstico 15, 51
diferenças 14, 22, 25, 26, 28, 29, 29, 35, 72, 73, 77
direito à educação 14, 25, 48, 51
direito universal 25
discentes autistas 11, 16, 17
diversidade 14, 15, 18, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 29, 30, 31,

71, 73, 75, 77, 78
docente 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19

E

educação 11, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 25, 26,
26, 27, 28, 28, 29, 29, 30, 30, 31, 32
educacional 14, 15, 18, 21, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34,
35, 41, 43, 44, 46
educadores 11, 13, 22, 28, 50, 51, 64, 72, 73, 75, 76, 81
ensino 13, 14, 17, 18, 21, 24, 25, 25, 26, 27, 27, 28, 29,
31, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 44, 51, 52, 55, 56, 57,
57, 58, 59, 60, 60, 62, 64, 65, 66, 66, 67, 67, 68, 68,
69
escola 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 28, 31, 34, 39, 41, 43,
44, 45, 47, 51, 65, 72, 75, 78, 81
escolar 15, 16, 17, 18, 19, 22, 28, 28, 29, 30, 31, 35, 36,
37, 43, 44, 47, 48, 50, 52, 53, 55
especial 11, 18, 19, 21, 30, 35, 37, 41, 43, 45, 46
especializado 41, 44, 46
espectro 12, 16, 17, 34, 35, 38, 39, 47, 48, 49, 51
experiências 25, 27, 27, 28, 30, 31, 34, 36, 41, 42, 62,
65, 75, 77, 79

F

formação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20

I

identidades 34, 36, 36, 40
igualdade 14, 21, 24, 28, 29, 30, 71, 74, 75, 78, 81
inclusão 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29,
29, 30
inclusiva 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 28, 29,
30, 31
interação 11, 12, 13, 15, 16, 23, 26, 29, 48, 49, 50, 71,
74
intérprete 34, 35, 36, 37, 38, 40

L

libras 34, 35, 36, 36, 37, 38, 39, 40

N

necessidades educativas 18

O

obstáculos 17, 22, 28, 51, 73

P

prática docente 11, 15, 16, 18

prática pedagógica 11, 12, 16, 17, 43

práticas inclusivas 18, 21, 22, 48, 55, 73, 76, 77, 78, 79

processo de aprendizagem 27, 58

professores 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 29, 34,
35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50,
51, 52, 55, 56

profissionais 16, 18, 20, 21, 41, 42, 44, 45, 51, 68, 75,
77, 79, 82

R

religiosa 21, 22

S

sala de aula 12, 16, 17, 18, 34, 36, 38, 39, 44, 45, 49,
51, 53, 54, 56, 62, 63, 66, 68, 71, 73, 75, 77, 78

sistema 6

surdez 34, 38, 39

T

teologia 21, 22, 24

teológica 21, 22, 23

teoria 24, 25, 25, 26, 27, 30, 42, 57, 62, 68

transtorno 11, 12, 13, 16, 17, 19, 47, 48, 49, 50, 51

V

valorização 17, 23, 29, 29, 73

vida humana 23

visual 15, 34, 35, 38, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 62, 64, 68,
69

